صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

رئيس التحرير : الدكتور عبد العزيز القوصى

السنة العاشرة عشرة — نوفمبر سنة ١٩٥٨ — العدد الأول

فهرست

طبع بدار العالم العربى
٣٢ شارع الظاهر — القاهرة

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجى معاهد التربية بالقاهرة

- تصدر الصحيفة أربع مرات فى السنة (نوفمبر – يناير – مارس – مايو)
- تنشر الصحيفة المقالات والأبحاث التى تعالج شئون التربية والتعليم وما يتصل بها .
- جميع الحقوق الخاصة بما تنشره الصحيفة من مقالات وأبحاث ورسوم محفوظة لرابطة خريجى معاهد التربية .
- ترسل المقالات باسم : الدكتور محمد خليفة بركات سكرتير تحرير صحيفة التربية ١٣ ميدان التحرير تليفون ٣١٤٨٦ .
- أما المكاتبات الاخرى فترسل باسم : عبد الفتاح المنياوى مدير ادارة الصحيفة فى العنوان نفسه .
- قيمة الاشتراك السنوى :

بمصر والسودان :

٦٠ قرشا الاشتراك العام

٤٠ « لطلبة معاهد التربية ومدارس المعلمين

بالخارج : ٧٥ قرشا

ولا يقبل الاشتراك الا عن سنة

ثمن النسخة :

بمصر والسودان ١٥ قرشا — بفلسطين وشرق الأردن ٢٠٠ ملا

بلبنان وسوريا ٢٠٠ غ.ل.س — بالعراق ٢٠٠ فلسا

صحيفة التربية

السنة الحادية عشرة	نوفمبر سنة ١٩٥٨	العدد الأول

نظام التعليم فى ليبيا

للاستاذ أبو بكر نعامة

وزير المعارف فى ليبيا

كان التعليم فى ليبيا قبل عهد الاستقلال محدودا فى حدود ضيقة لا تتعدى بعض المدارس الأولية التى لم تكن تتسع الا لنسبة ضئيلة من الأطفال ، وكان التعليم الثانوى يسير على نظام أجنبى ولا تكاد تتاح فيه فرصة لابناء الليبيين ٠

والى جانب التعليم العام كانت هناك بعض معاهد للتعليم الفنى وتخريج المعلمين وكانت تسير على نمط المدارس الايطالية ويسمح فيها بقبول عدد محدود من أبناء ليبيا ٠

فمن الممكن أن يقال ان ليبيا كانت قبل عهد الاستقلال محرومة من فرص التعليم أو تكاد ٠

ومنذ سنة ١٩٤٣ بدأت أول حركة تعليمية فى البلاد عقب اندحار قوات الايطاليين ، ولكنها بدأت فى حدود ضيقة لا تتعدى انشاء بعض المدارس الابتدائية فى بعض البلاد ولا سيما العواصم الكبرى ٠

فلما نالت البلاد استقلالها فى عام ١٩٥١ ، كان من أول القوانين التى صدرت قانون التعليم الذى نص على تكليف نظارات المعارف فى ولايات ليبيا الثلاث أن تنشىء فى حدود امكاناتها من المدارس الابتدائية والثانوية

والمهنية الى المرحلة الجامعية ما يواجه حاجة أبناء البلاد الى التعليم وتنفق على هذه المدارس من ميزانياتها ٠

ومنذ صدور هذا القانون أخذت النظارات تبذل الجهود الجبارة في سبيل مواجهة الرغبة الشديدة التى فى نفوس أبناء هذه البلاد نحو تلقى العلم الذى كانت الامة محرومة منه فى العهد الغابر ٠ وكان من الطبيعى فى هذه النهضة الكبيرة أن تسابق نظارات المعارف خطى الزمن فاستفادت بما عند شقيقاتها العربية من نظم التعليم ومناهجه ، وكانت مصر الشقيقة أقوى معين لها على تحقيق هذه الجهود الجبارة ، حتى يمكن أن يقال أن النواة الاولى للتعاون الثقافى العربى قد نبتت فى التعاون المصرى الليبى وقد أبرمت ليبيا فى عام ١٩٥٤ أول اتفاقية ثقافية مع مصر وفيها قررت لاول مرة تلك المبادىء التى صارت فيما بعد مبادىء الوحدة الثقافية بين البلاد العربية ٠
ولم تأل ليبيا جهدا فى تدعيم تلك العلاقة على مر السنين منذ أبرمت هذه الاتفاقية حتى أصبح نظام التعليم فى ليبيا فى مجمله مسايرا للنظام التعليمى الذى أصبح مقررا فى اتفاقات الوحدة الثقافية العربية فى هذه الايام ٠

فالتعليم العام فى ليبيا يشتمل على المراحل الثلاث : الابتدائية ، والاعدادية والثانوية ، ومدة التعليم فى هذه المراحل ست سنوات وثلاث سنوات ، فثلاث سنوات على التوالى ٠

وأما المناهج فى هذه المراحل الثلاث فهى مشتركة فى أغلب المواد فيما عدا مناهج المواد الانسانية (التاريخ ، والجغرافيا ، والتربية الوطنية ، ودراسة المجتمع) ، فانها عدلت فى المراحل جميعها بما يناسب حاجة التعليم الليبى كما هو طبيعى ٠

ومن المقرر فى الاتفاقية أن تكون المساواة تامة بين مستوى تلاميذ هذه المراحل الثلاث وبين مستوى اخوانهم فى مصر حتى أن التلميذ يستطيع أن ينتقل من أية مدرسة من أحد الجانبين الى الفرقة المماثلة لفرقته بمدرسة أخرى فى الجانب الآخر ٠

والامتحانات فى المرحلتين الابتدائية والاعدادية تجرى فى كل من الولايات الثلاث ويمنح التلاميذ شهادة الدراسة الابتدائية (على خلاف المتبع فى مصر) وشهادة الدراسة الاعدادية اذا نجحوا فى هذه الامتحانات ٠ وقد توسعت النظارات فى انشاء المدارس الابتدائية حتى بلغ عدد تلاميذ المدارس الابتدائية ٨٩٥٥٨ بنسبة ٥٠ ٠/٠ ممن هم فى سن التعليم الابتدائى ٠

ويقبل التلاميذ فى المرحلة الاعدادية اذا هم نجحوا فى امتحان شهادة الدراسة الابتدائية ٠ وتحاول نظارات المعارف أن تتيح فرصة لكل راغب فى الاستمرار فى الدراسة أن يلتحق بمدرسة اعدادية ، وهكذا الحال فى القبول بالمدارس الثانوية ، فان النظارات تعمل على اتاحة الفرصة فى التعليم الثانوى لمن يرغب فيه من الناجحين فى الشهادة الاعدادية ٠ وقد بلغ عدد تلاميذ المدارس الاعدادية والثانوية ٥٢٧١ ٠٠ ومما يلاحظ أن نسبة هذه الاعداد قد تضاعفت عما كانت عليه منذ خمس سنوات ٠ وقد كانت مصر توفد لجنة خاصة لامتحان تلاميذ ليبيا فى الشهادة الثانوية العامة ، ولكن وزارة المعارف الليبية بدأت منذ سنة ١٩٥٧ فى عقد امتحان خاص لهذه الشهادة ٠

ونظم الامتحان الحالية فى مراحل التعليم العام المختلفة ما تزال سائرة على ما كانت عليه منذ وضعت فلم يدخل عليها من التعديل ما طرأ على نظم الامتحان فى مصر لاختلاف الظروف بين البلدين ٠ فما يزال لكل من هذه الامتحانات دور ثان وما زال النجاح فيها يستلزم النجاح فى جميع المواد المقررة ٠ كما أنه لا بد لتوفر نهاية صغرى فى المجموع الكلى وقدرها ٠٥٠/٠ للنجاح فى امتحان الشهادة الثانوية العامة ٠

والى جانب التعليم العام اهتمت البلاد بالتعليم المهنى ومعاهد المعلمين فهناك مدارس للتعليم الفنى (الزراعى ، والتجارى ، والصناعى) على درجتين احداهما متوسطة لمدة ثلاث سنوات بعد المرحلة الابتدائية والاخرى راقية لمدة ثلاث سنوات أيضا بعد المرحلة الاعدادية ٠

وأما معاهد المعلمين فعلى طبقتين أيضا : الأولى معاهد المعلمين العامة وهى بعد الابتدائية ، والاخرى معاهد المعلمين الخاصة بعد المرحلة الاعدادية ، غير أن حاجة ليبيا الشديدة الى المعلمين جعلت الوزارة تكتفى فى الوقت الحاضر باختصار مدة الدراسة فى مدارس المعلمين العامة الى أربع سنوات ، ومدة الدراسة بمدارس المعلمين الخاصة الى أربع سنوات ٠ وقد تقرر أخيرا زيادة مدة الدراسة فى مدارس المعلمين العامة الى خمس سنوات ابتداء من سنة ١٩٦٠ والمناهج فى المعاهد الفنية ومعاهد المعلمين تماثل المناهج المقررة للمدارس المماثلة لها فى مصر من حيث جوهرها وان كانت ما تزال تحت النظر فى وزارة المعارف الليبية فى الوقت الحاضر ٠

والى جانب التعليم العام والتعليم المهنى يوجد فى ليبيا نظام خاص للمعاهد الدينية التى تسير على خطة مشابهة لخطة المعاهد الدينية فى مصر وقد بلغ عدد طلاب المعاهد الدينية ٧٧٠ وقد كان التعليم فى ليبيا ولا يزال

معتمدا الى حد كبير على المدرسين العرب ولا سيما المصريين منهم وخصوصا فى المرحلة الثانوية والمرحلة الاعدادية ٠

وأكبر مشكلة أمام التعليم فى ليبيا هى توفير المعلمين للمراحل الثلاث ، بالاعداد الكافية والمستوى الملائم ٠ ولهذا كانت معاهد المعلمين محل عناية خاصة لتتمكن من توفير العدد الكافى للمدارس الابتدائية والاعدادية ٠ وكان من أهم الدوافع لانشاء الجامعة الليبية توفير عدد من الجامعيين للتدريس فى المدارس الثانوية ٠ وقد بلغ عدد تلاميذ معاهد المعلمين والمعلمات فى الولايات الثلاث ١٥٦٨ ٠

وهناك مشكلة أخرى تواجه القائمين على التعليم فى البلاد ، وهى توفير أبنية المدارس الكافية لمواجهة الرغبة الشديدة بين الليبيين نحو التعليم ٠ وتحاول نظارات المعارف أن تبذل جهودا كبيرة فى بناء المدارس تباعا بقدر ما تسمح به مواردها المالية ٠

والكتب الدراسية المستخدمة فى المدارس هى على الاكثر الكتب المستعملة فى المدارس المصرية ٠

ومن بين المشاكل التى تواجه وزارة المعارف فى ليبيا توفير الكتب المناسبة فى الموضوعات التى تمس الحياة الليبية كالتاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية ودراسة المجتمع ٠

والمأمول أن تتمكن فى وقت قريب من سد هذا النقص على أساس خطة تدريجية ٠

وكانت فكرة انشاء الجامعة الليبية تخامر أذهان القائمين على التعليم منذ أول عهد الاستقلال وكان من حسن الحظ أن تمكنت وزارة المعارف من انشاء نواتها الأولى فى يناير ١٩٥٦ ، بانشاء كلية الآداب والتربية فى بنغازى ، وهى تعد الشباب الليبى للحصول على الليسانس فى الآداب والتربية ، كما تنص قوانين الجامعة على تيسير حصولهم على شهادة الليسانس الخاصة فى مادة يختارها الطالب من المواد الدراسية ٠

وبعد الحصول على الليسانس الخاصة يمكن للطالب أن يستمر فى الدراسة للحصول على الدرجات العليا (الماجستير والدكتوراه) وفى عام ١٩٥٧ انشئت كلية العلوم فى طرابلس وكلية التجارة والاقتصاد فى بنغازى ٠

والنظام فى هاتين الكليتين شبيه بالنظام الجامعى المصرى لمثيلتيهما ٠
والأساتذة فى هذه الكليات مستقدمون من البلاد العربية ولاسيما مصر ومنهم بعض الأساتذة الأوربيين لتدريس اللغات وبعض المواد العلمية ٠ وقد بلغ عدد الطلاب فى الجامعة الليبية فى الكليات الثلاث ١٧٣ ٠

وتواجه الوزارة مهمة كبيرة نحو الجامعة لتوفير ما يلزم لها من الأبنية المناسبة والمعامل والمكتبات وقد احرزت الوزارة فى هذا السبيل نجاحا مشكورا ٠

والمأمول أن تمضى الوزارة فى استكمال سائر الكليات تدريجا والى أن يتم استكمال هذه الكليات توفد الوزارة من شبابها طوائف كل عام الى الجامعات فى الخارج ليدرسوا فى الكليات التى لم تنشأ مثيلاتها بعد فى ليبيا وقد بلغ عدد طلاب البعثات (٢٩٦) ، منهم من يدرس فى البلاد العربية الشقيقة ومنهم من يدرس فى معاهد اجنبية أخرى ٠

ولعل هذه المجهودات الجبارة التى تبذلها ليبيا لتدعيم نهضتها العلمية والثقافية المباركة أكبر دليل على اننا نساهم بقدر المستطاع فى بناء مجد العرب وعظمتهم ٠

مؤتمر الوحدة الثقافية العربية

بين الجمهورية العربية المتحدة والجمهورية العراقية

أولا ـ الجلسة الافتتاحية :

كلمة السيد كمال الدين حسين وزير التربية والتعليم

بسم الله الرحمن الرحيم

نفتتح هذه السلسلة من الاجتماعات بين وفدى الجمهورية العراقية ، والجمهورية العربية المتحدة ، للنظر فى توحيد برامج التعليم بين الجمهوريتين تنفيذا لاتفاقية الوحدة العربية الثقافية التى صدق عليها مجلس الوزراء فى الجمهورية العراقية الشقيقة فى الاسبوع الماضى ، واننا نأمل ان شاء الله أن تكون هذه الاتفاقية ، اتفاقية الوحدة العربية الثقافية ـ فاتحة خير لا لجمهوريتنا فحسب ، بل فاتحة خير للامة العربية بأجمعها ، لأننا كنا نشعر ، قبل ذلك ، قبل ثورة شعب العراق وجيش العراق ، قبل ثورة ١٤ يوليو ، كنا نشعر أن هناك حاجزا ماديا يفصل بين الامة العربية ، وبين أبناء الامة العربية فى العراق الحبيب ، ولو أن هذا الحاجز المادى لم يتمكن فى أية لحظة من اللحظات من أن يحول دون الاتصال الروحى الكامل ، والاتصال المعنوى الكامل بين جميع أبناء الامة العربية فى أى جزء من أجزاء الوطن العربى الكبير ، ولكن كنا نشعر بأن هناك جزءا نفتقده ، ونحن فى حاجة اليه ، وفى حاجة الى مجهوده الايجابى ، لكى ندعم به نهضتنا العربية . ونحمد الله أن انضم هذا الجزء الحبيب الى ركاب الامة العربية وبدأ يساهم مساهمة ايجابية فى بناء مستقبل هذه الامة . انه كان يناضل ، وكان يكافح ، وانتصر فى نضاله ، وانتصر فى كفاحه . كان يكافح الاستعمار ، وكان يكافح أعوان الاستعمار فى داخل البلاد . والآن انتهت مرحلته ، ولو أنها لم تنته نهائيا ـ انتهت مرحلة مكافحة الاستعمار ، ومكافحة أعوان الاستعمار . وحينما أقول « لم تنته نهائيا » فاننى أقصد بذلك أننا ـ كلنا ـ فى أنحاء الوطن العربى جميعه لم ننته بعد من مرحلة قتال الاستعمار ، وأعوان الاستعمار .

ونحن وان كنا انتصرنا وخطونا خطوات كثيرة ثابتة على طريق الحرية وطريق النصر ، الا أننا يجب أن نكون جميعا على حذر ، ويجب أن نكون ساهرين أبدا على هذا النصر الذى أحرزناه ، وعلى هذا التطور العظيم

الذى أصبحنا فيه • كلنا يجب أن نكون حراسا يقظين دائما أبدا لكى ندافع عن هذا الانتصار ، وندافع عن هذه المكاسب العظيمة التى أحرزناها •

لقد انتهت المرحلة الاولى من كفاح الاستعمار وأعوان الاستعمار ، وابتدأنا ومعنا المجهود الضخم لابناء شعب العراق الشقيق ، ابتدأنا ، ومعنا هذا المجهود الذى يزودنا ، وكلنا متأكدون أنه سيزودنا باستمرار بقوته ودفاعه ، لكى نسير فى الطريق الذى بدأناه • وسيوصلنا هذا الطريق أبدا ودائما ان شاء الله الى انتصارات وسوف نستفيد باذن الله من كل انتصار نحرزه ، لكى نجد أبدا من أنفسنا قوة نحصل بها على انتصار آخر ، وانتصارات أخرى بأذن الله •

وسنحاول أيضا أن نأخذ بها قوة لكى نحرز بها انتصارات أخرى وهكذا ، الى أن يتم تحقيق جميع أهداف الامة العربية وأن يتحرر كل شبر من أرض العرب من المحيط الى الخليج ، وأن تتم نهضة العرب ورفاهية العرب فى كل جزء من أجزاء الوطن العربى •

ونحن هنا أبناء أسرة التربية والتعليم ــ القائمون على أمر التربية والتعليم فى الامة العربية ــ علينا واجب ضخم لتحقيق هذه الاهداف ، وعلينا واجب ضخم فى تعزيز الانتصارات التى حصلنا عليها ، وواجب ضخم فى المحافظة والدفاع عن هذه المكاسب التى حصلنا عليها ، وواجب ضخم أيضا فى تدبير امكانيات هذه الامة ، لكى تكون سببا فى اسعاد أبنائها جميعا ، وسببا فى توفير حياة أرغد ، وحياة أسعد لجميع أبناء هذه الامة فى المستقبل • ووحدة الثقافة بين أبناء الامة العربية ــ هى قطعا ــ مدعاة الى وحدة المشاعر ووحدة الهدف وتكتيل الجهود لبلوغ هذا الهدف ، وتكتيل الامكانيات جميعها لبلوغ هذا الهدف • وحينما تتكتل الاهداف وتتوحد ، وتتكتل الجهود وتتوحد لبلوغ هذه الاهداف ، فان بلوغ هذه الاهداف يكون من اليسير تحقيقه • وقد جربنا ذلك حينما توحدت جهودنا فى أية لحظة من اللحظات وأمكننا أن نحصل على النصر ، وأمكننا أن ننتصر •

وحينما كانت جهودنا مفرقة ، وحينما كانت جهودنا مبعثرة لم يتمكن أى منا من أن يحصل على هدفه كاملا •

فان شاء الله ، نحن متفائلون كل التفاؤل من مستقبل هذه الامة العربية ، وسنخطو خطوات كلها ثقة ، وكلها عزم ، ونحن نقدر المسئولية الملقاة على عاتقنا فى هذا الشعور •

ان مسئوليتنا هذه ليست مسئولية بسيطة أبداً ، وليست بالمسئولية الهينة اليسيرة ، ولكنها مسئولية ضخمة ، تتناسب تناسبا كاملا مع الهدف الذى نريد أن نحصل عليه ، ومع الغرض الذى نتمنى أن نصل اليه ٠

وهذه الاهداف العظيمة ، وهذه الغايات النبيلة التى نسعى الى تحقيقها تساوى المسئولية الكبيرة التى نتحملها ٠ ونحن الآن واثقون بأنفسنا ، وواثقون بأننا سنتحمل هذه المسئولية ، وسنبذل من الجهد ، ومن التعب ، ومن العمل الشاق المخلص ما يمكننا به — ان شاء الله — من أن نحقق آمال الامة العربية فينا ٠

وأدعو الله أن يوفقكم جميعا ، وأن يوفق أسرة التربية والتعليم فى جميع أجزاء الوطن العربى لتوحيد جهودنا ، لتربية أبناء هذه الامة التربية التى تمكنها باذن الله من تحقيق جميع أهداف الامة العربية ٠

***

كلمة السيد الدكتور محمد ناصر

رئيس وفد الجمهورية العراقية

سيادة وزير التربية والتعليم فى الجمهورية العربية المتحدة

سيادة سفير الجمهورية العراقية

سيداتى وسادتى :

انها لفرصة سعيدة أن نلتقى هنا فى القاهرة للعمل معا على توطيد قواعد الوحدة العربية الثقافية ، انكم جميعا تعرفون شوقنا الكبير اليكم ، وتعرفون أكثر من هذا أن قلوبنا وأرواحنا كانت دائما معكم وستظل معكم الى ما شاء الله ٠ ان اخوانكم فى العراق مثال للبلد العربى المتحرر من قيود الاستعمار المعتز بنفسه والمؤمن بقوميته والعامل على تأمين الامن والكرامة والعيش العزيز لافراده جميعا ٠ وان رجال الثقافة فى العراق ومعهم اخوانهم رجال الجيش والمحامون والطلاب وجميع المواطنين كانوا يتطلعون الى اليوم السعيد الذى يتخلصون فيه من الاستعمار ومن مؤامرات الاستعمار ودسائس أعوانه عليكم فى الجمهورية العربية المتحدة وعلى الشعب العراقى الكريم نفسه ٠ ولا

شك أن الذين حضروا منكم المؤتمر الثقافى العربى الذى عقد فى السنة الماضية ببغداد قد لمسوا هذا الشعور بين طبقات الشعب العراقى ٠

وما أشرق صباح ١٤ تموز (يوليو) حتى تحقق حلمنا جميعا ٠ فقد حطم الجيش العراقى الباسل بقيادة الرئيس الزعيم الركن عبد الكريم ، واخوانه الضباط الاحرار ، سلاسل الاستعمار ، وحقق للشعب العراقى وللامة العربية المجيدة الحرية الكاملة ٠

سيداتى سادتى :

ان العراق واخوانكم فى العراق يذكرون شاكرين ما قامت به شقيقتهم الكبرى الجمهورية العربية المتحدة بقيادة الزعيم العربى العزيز على نفس كل عربى سيادة الرئيس جمال عبد الناصر واخوته الابرار ـ يذكرون شاكرين ما قامت به من جهود جبارة فى سبيل المحافظة على روح القومية العربية واذكاء شعلتها فى كافة الاقطار العربية بالرغم من كيد الكائدين لهذه الروح ، ويذكرون شاكرين ما قامت به من عمل مجيد فى سبيل دعم ثورة ١٤ تموز (يوليو) ، التى هى الثورة المتممة لثورة ٢٣ تموز (يوليو) ويذكرون شاكرين جميع المساعدات التى قدمتها ولا تزال تقدمها لهم فى كافة الميادين ٠

سيداتى سادتى :

اننا نشعر فى اجتماعنا هذا بأننا نلتقى بأخواننا وأخواتنا ، واننا فى بلادنا ووسط أمتنا ـ فكلنا جزء من الامة العربية ـ واننا انما نقوم بعمل يستهدف خدمة هذه الامة، لا فرق بين من أتى منا من الاقليم الشمالى أو الاقليم الجنوبى أو العراق ، وان المواطنين فى هذه الاقطار العربية وغيرها يعلقون أكبر الآمال على نتائج مباحثاتنا ٠ فعسى أن يحقق الله العلى القدير آمالنا وأهدافنا ٠٠

وفى الختام أكرر شكرى بالنيابة عن نفسى وبالاصالة عن أعضاء الوفد الثقافى للجمهورية العربية المتحدة على ما لقيناه من بالغ الحفاوة من سيادة كمال الدين حسين وزير التربية والتعليم فيها ومن زملائنا فى وزارة التربية والتعليم فى الجمهورية العربية المتحدة ، ونرجو أن تتهيأ لنا الفرصة فى العراق لرد جزء ضئيل مما قاموا به نحونا ٠

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته ٠

كلمة الدكتور عبد العزيز القوصى

رئيس وفد الجمهورية العربية المتحدة

سيدى الوزير

سيدى رئيس وفد العراق

سيداتى سادتى

أبدأ أول ما أبدأ بأن أوجه عبارات الشكر لوزيرنا الدكتور جابر العمر على هذه المبادءة الطيبة التى بدأنا بها ، كما أوجه الشكر لحكومة الثورة العراقية على مساندته وتدعيمه فيما اتجه اليه ·

سيداتى سادتى

تحرر العراق وكان منذ الازل حرا ·

انتفض العراق وكان منذ القدم ينبض بالحرارة والحيوية ·

وثار العراق واندلعت منه النار التى تكمن أبدا فيه ·

وساء ظن من كانوا يظنون أنه يمكنهم القضاء على حرية العراق وعروبته واصالته ·

ساء ظن الغرب · وساء ظن من أرادوا أن يجعلوا من أنفسهم مطية لاغراض الغرب ، بل ساء ظن شرذمة قليلة من أبناء البلاد أرادوا أن يجعلوا من ذويهم ومن اخوانهم ومن آبائهم وأمهاتهم واحبائهم مطية لأغراضهم الشخصية التافهة ·

ساء ظن هؤلاء جميعا وتحقق للعراق حلمها فيما يشبه الحلم · وتحقق للعرب جميعا حلمهم برحاب بغداد فيما يشبه الحلم ·

واتجهت العراق أول ما اتجهت الى ميدان الفكر والثقافة والتربية والتعليم وكان للعراق فضل السبق والمبادءة كما ذكرت ويسرنى أن أبعث مرة أخرى

بتحيتى وتحيتكم من هذا المكان الى وزيرنا بالعراق الدكتور جابر العمر وكأنى أراه الآن جالسا الى يمين وزيركم الشاب الثائر كمال الدين حسين ٠

أيها السادة : شاعت الطمأنينة فى الجمهورية العربية حين نجحت ثورتها ولكن طمأنينتها تضاعفت حين نجحت ثورة العراق فالعراق درع للجمهورية العربية ... والجمهورية العربية درع للعراق ... وما هى الا أيام حتى يحرر كل عربى يده مما يكبلها٠ ويحقق أمنيته فيصبح درعا واقيا لكل عربى آخر٠

زرنا العراق من ثلاثة أسابيع بدعـوة من وزيرنا جابر العمر لنتحـدث تمهيدا لعقد ميثاق ثقافى وكنا نظن أننا سنبذل جهودا فى هـذا السبيل ٠ ولكن وجدنا ان الميثاق قائم منذ الازل وان التجاوب لا يمكن أن يكون هناك تجاوب أقوى منه ٠

وجدنا أفكارهم فى رؤوسنا ٠

ووجدنا أفكارنا فى رؤوسهم ٠

وجدنا مشاعرهم فى قلوبنا

ووجدنا مشاعرنا فى قلوبهم ٠

بل وجدنا قلوبنا فى صدورهم ٠

وقلوبهم فى صدورنا ٠

وذكرنا التقاؤنا فى بيتنا ببغداد والتقاؤنا فى بيتكم بالقاهرة بأجتماع المسلمين فى المسجد ٠ فهم لا يجتمعون ليعترفوا بايمانهم ٠ ولا ليطمئنوا على اشتراكهم فى هذا الايمان ٠ وانمـا يجتمعون لينستمتعوا بالتناغم : تنـاغم القلوب والارواح ٠

ولهذا نجتمع فى القاهرة ، ولهذا اجتمعنا فى بغداد ، ونجتمع فى دمشق، وسنجتمع عما قريب فى بيروت ... وسنجتمع فى بقية بيوت الأسرة العربية فى أرض العرب ٠

اتجهت الثورة فى العراق أول ما اتجهت الى ميـدان التعليم ٠ وذلك لان الثورة تؤمن بأن قاعدتها انما ترتكز على وحدة الفكر وعمقه ورسوخه وسنجتمع فى الايام القليلة القادمة فى ظل وزيركم كمال الدين حسين ووزيرنا جابر

العمر لنضع الاساس لبناء أجيال قوية ، مؤمنة عاملة ، بانية منتجة متحررة، مطمئنة ، واثقة ، مؤمنة بربها ، وبنفسها وبذويها وبالوطن العربى ٠

أيها السادة والسيدات : فى الأيام القليلة القادمة نفحص مناهجنا وكتبنا وتيارات الفكر والثقافة عندنا حتى نجند هذه جميعها لنهضة البلاد وعزتها وكرامتها وطمأنينتها ٠

وأنا نحمد الله أن قيض لنا نورا روحانيا هاديا موجها فى الزعيمين المحبوبين الملهمين اللذين يعيشان فى شغاف قلب كل مواطن عربى : عبد الكريم قاسم، وجمال عبد الناصر ٠



ثانيـا : الجلسة الختامية :

كلمة السيد الدكتور محمد ناصر

رئيس وفد الجمهورية العراقية

سيادة وزير التربية والتعليم

سيداتى سادتى

انه لمن دواعى سرورنا جميعا أن ننتهى الى ثمرة يانعـة بالرغم من المـدة القصيرة التى حددت لنا ، فقد شاء الله تعالى أن يرعى جهودنا منـذ الساعة التى بدأنا فيها عملنا فى هذه القاعة الى اليوم وندعوه تعالى أن يرعى جهودنا فى تنفيذ ما توصلنا اليه من نتائج بنفس الروح التى بدأنا بها وشاعت فينا طوال مدة عملنا المتواصل ٠

ان ما توصلنا اليه من نتـائج فى اجتماعاتنا يسر أبنـاء الأمة العربيـة وبناتها فى الأقطار والأمصار كافة ، وليس فى الجمهورية العربية المتحدة والجمهورية العراقية فحسب واننا نرجو أن تفيد بقية البلاد العربية من اتفاقية الوحدة العربية الثقافية بقـدر ما تفيـد منهـا الجمهورية العربية المتحـدة والجمهورية العراقية : ان الاتفاقية المذكورة ــ كما تنص المـادة العاشرة منها ــ مفتوحة أمام جميع البلاد العربية الشقيقة ، ونحن نرحب من صميم قلوبنـا بانضمامها اليها ٠

سيداتى سادتى

ان العراقيين جميعا متلهفون على زيارة الجمهورية العربية المتحدة والتطلع الى وجهها العربى السافر٠وكنا نحن أعضاء الوفد الثقافى للجمهورية العراقية من أشد الناس شوقا الى القدوم للجمهورية العربية المتحدة ومقابلة اخواننا وزملائنا فيها والعمل معهم يدا واحدة فى سبيل تثبيت أركان القومية العربية التى لا تعرف التمييز بين مواطنيها فى الجنس أو المذهب أو العقيدة ، والتى لا تستهدف شيئا سوى تحقيق استقلالها ووحدتها ، ورفع مستوى مواطنيها والتعاون مع الدول والشعوب التى تحترم استقلالها ولا تحاول الكيد لها أو الغدر بها أو استغلال خيراتها لمصالحها ٠ وكان سبيلنا نحن رجال التعليم الى ذلك هو التربية والتعليم والثقافة ٠

وانا لسعداء جدا ونحن على أهبة العودة الى العراق أن نسجل أن الجو الذى عشنا فيه كان من الأجواء التى كنا نحلم بها ، فقد وجدنا بيننا وبين زملائنا وفد الجمهورية المتحدة تجاوبا عظيما فى كل أمر ناقشناه أو موضوع بحثناه٠

ويا ليت لمن يريد الكيد للأمة العربية من المستعمرين وصنائعهم عيونا تنفذ الى غرف اجتماعاتنا أو آذانا تصغى الى ما يجرى فيها وفى خارجها من أحاديث لكى يتيقنوا لو كانوا يريدون معرفة الحقيقة ــ ان كيدهم بعد الآن سيرد الى نحورهم ويا ليتهم يعرفون ذلك فيريحون ويستريحون لو كانوا يعقلون ٠

سيداتى سادتى

اذا كان لزاما علينا فى هذه المناسبة ــ وهو ما أعتقده حقا ــ أن نرد الفضل الى أهله فى خلق هذا الجو الذى عشنا فيه والغذاء الفكرى والروحى الذى تزودنا به فالفضل للشعب العربى الذى وعى ، ولزعمائه الذين تنبهوا الى هذا الوعى فاستجابوا له ونموه ، وفى مقدمتهم سيادة الرئيس جمال عبد الناصر وأخوه فى الجهاد القومى العربى الزعيم الركن عبد الكريم قاسم والمواطن العربى الأول شكرى القوتلى ٠ لقد حمل هؤلاء الزعماء مشعل الحرية والكرامة والوحدة عاليا واذكوا نار القومية العربية المتأججة فى قلوب أبنائنا فحققوا لأمتهم ما تريده من حرية وكرامة ووحدة بعد فترة وجيزة لا تعد شيئا فى حياة الشعوب والأمم فقد بدأت الأمة العربية تنال ثمرات وعيها

بما شاهدناه فى الجمهورية من تقدم فى حقول الثقافة والصناعة والزراعة والعمران مما لا يتسع المقام لذكره ، ومما سيتحقق فى الجمهورية العراقية قريبا ان شاء الله ٠

سيادة الوزير

انني بالاصالة عن نفسى وبالنيابة عن اخوانى أعضاء الوفد الثقافى للجمهورية العراقية ، أتقدم بجزيل شكرنا لحكومة الجمهورية العربية المتحدة على ما يسرت لنا من وسائل ، وأضفت علينا من حفاوة وشملتنا به من رعاية وقامت به من تشجيع وأغدقته علينا من كرم ، كما نشكر سيادتكم بصفة خاصة على الروح السامية التى نفثتموها فينا منذ اللحظة الأولى التى قابلناكم فيها ، وعلى توجيهاتكم السديدة لنا عند افتتاح اجتماعاتنا فى هذه القاعة واستمراركم على ذلك طوال مباحثاتنا واهتمامكم الشديد بوضع الثقافة العربية على أسس رصينة لتحقيق أهداف الأمة العربية مما كان أكبر مشجع لنا فى عملنا ومما كان له الفضل الأكبر فيما وصلنا اليه من نتائج طيبة ، وأود أن أغتنم هذه الفرصة لاشكر سيادتكم على المساعدات الثقافية التى يسرتموها للعراق بندب الأساتذة لجامعة بغداد والمدرسين والمدرسات لمدارسنا الاعدادية والثانوية والمهنية والحصول على الكتب الدراسية التى ستستعمل أكثرها فى الصف الأول بالاعدادى فى هذا العام وفق المناهج الموحدة ٠

سيداتى سادتى

لا بد لى قبل انهاء كلمتى هذه من تسجيل شكر الوفد الثقافى العراقى لزملائنا رجال وزارة التربية والتعليم فى الجمهورية العربية المتحدة، واخواننا أعضاء وفدها الثقافى وأعضاء المكتب الدائم على ما أظهروه نحونا من ود وشملونا به من عطف وقدموه لنا من مساعدة مما يسر علينا مهمتنا وجعل الأيام التى قضيناها معهم من أسعد أيامنا ٠

والله أسأل أن يسدد خطانا جميعا ويحمى بلادنا ويجعل التوفيق والنصر حليفنا انه ولى التوفيق ٠

كلمة الدكتور عبد العزيز القوصى

السيد الوزير

السيد رئيس وفد جمهورية العراق

السيد رئيس الادارة الثقافية بجامعة الدول العربية

سيداتى وسادتى

باسم الله الرحمن الرحيم

وباسم الشعب العربى المناضل

وباسم الشعب العربى فى كل بقعة من بقاع الأرض

وباسم وفد الجمهورية العربية المتحدة

أتقدم بأضعف ما يتقدم به انسان وهو عبارة شكر وعرفان بالجميل لحكومة الشعب وعلى رأسها عبد الكريم قاسم ولوزارة التربية والتعليم وعلى رأسها جابر العمر ، وعندما أتقدم بالشكر لهذين فانى أشكر الشعب العراقى من أوله الى آخره • وهذا الذى يصدق على العراق اليوم لم يكن يصدق عليها بالأمس • فكان بالأمس فى العراق شعب كريم نبيل وكان عليه حكام وكان على الحكام حكام وكانت صلة بين الحكام وحكام الحكام وكانت فجوة بين الحكام والشعب • وكان الحكام يوهمون الشعب بأنهم انما يعملون لصالحهم ولكن الشعب الواعى كان يعرف أمر هؤلاء الحكام وكان يعرف أنهم ليسوا معهم وانهم اذا خلوا الى شياطينهم قالوا انا معكم انما نحن مستهزئون الله يستهزىء بهم ويمدهم فى طغيانهم يعمهون وقد هزىء الله بهم فخسروا أمرهم وساء مصيرهم ، نسوا الله فأنساهم أنفسهم ونسيان المرء نفسه شر مصير لأى انسان •

ثار العراق على حكامه وعلى حكام حكامه وجريا على طبيعة الأمور نصب من نفسه على نفسه رقيبا وقضى على ما كان بالعراق من ازدواج أو تثليث فكانت الوحدة فى العراق وأصبحت ترى الشعب حاكما وترى الحاكم من الشعب ترى الشعب يحكم ويحاكم ، تراه يحاكم البقية الباقية من عملاء الخيانة ، وترى عملاء الخيانة وقد غشيتهم الذلة والمسكنة والانهيار حيث تشهد عليهم أيديهم وأرجلهم وألسنتهم بما كانوا يعملون • من عمل صالحا فلنفسه ومن أساء فعليها • العراق يطهر نفسه بنفسه من بقايا ما يكون قد علق بها •

وبعد أن اكتسحت قوة الشعب فى زحفها المقدس ما أمامها من عوائق اتجهت لتضع يدها فى يد الشعب العربى فى الجمهورية العربية المتحدة ، واتجهت لتضع يدها فى يد جمهورية الجزائر وفى يد لبنان وفى يد السودان وفى يد بقية البلاد العربية •

فبعد أن قضى العراق على الانقسام فى الداخل أتم فى الداخـل تـكامله واتجه بعد ذلك الى تكامل على مستوى أعلى مع بقية الشعب العربى المناضل خارج العراق •

وقد اجتمعنا فى هذا المكان عشرة أيام كاملة لنضع أسس هذا التكامل •

واجتمعنا بوحى الزعيمين عبد الكريم وجمال وبقيادة عبقرية الوزيرين الثائرين كمال الدين حسين وجابر العمر وكتبنا بمداد من النور اننا اتفقنا ــ وكنا من الازل متفقين ــ كتبنا ما أملته علينا طبيعة الامور • ولهذا لم يكن فيما كتبناه جديدا •

اتفقنا على تنشئة جيل يعـتز بنفسه ويؤمن بذاته ، جيل ايجـابى عامل بناء مناضل •

اتفقنا على تنشئة جيل يقـدر مواهبـه ويحترم نفسه ويخلص لوطنـه ويؤمن بربه •

اتفقنا على أن من يحترم نفسه يرغم غيره على احترامه ، ومن فقد احترامه لنفسه فقد فقد كل شىء ، بل انه خسر الدنيا والآخرة •

اتفقنـا على أن يكون الدرس الاول هو ألا نطلب احترام الغرب ، وانما نرغم الغرب على احترامنا وأنفه فى الرغام • هـذا هو الدرس الاول الذى تعلمناه من عبد الكريم قاسم ومن جمال عبد الناصر ومن شـكرى القوتلى ومن النابلسى وفرحات عباس وجميلة بوحريد ونادية السلطى • وحمى الله العروبة ما دام هؤلاء وأمثالهم هم حماتها وقادتها •

كتبنا ما اتفقنا عليه منذ الازل ، وهو أن عربيا حيا لن يجعل من نفسـه مطية لاغراض غيره بعد اليوم •

اتفقنا على أن واحدا من غير العرب لا يمكن أن يخلص الاخلاص كله لخير العرب •

اتفقنا على أن هدفنا هو الايجابية والتكامل والتكافل والوحدة والعمل الجدى البناء المتواصل ·

اتفقنا على أننا نملك ذخيرة بشرية حية عظيمة ونملك ذخيرة طبيعية فى البر والبحر والجو ، واتفقنا على أن تمتد نظرية التكامل الى ما بين ذخيرة الطبيعة ، والذخيرة البشرية ·

فنحن نريد أن يكون هناك تكامل وتجاوب وايجابية فى الفرد الواحد بين مختلف ملكاته ومواهبه واستعداداته · نريد انسانا متكاملا غير منقسم على نفسه ، ونريد أن يكون هناك تكامل وتجاوب وايجابية بين كل فرد ، وكل فرد آخر ، فى الوطن العربى ، لا فرق بين عراقى وليبى ، ولا بين شعوب وحكام · نريد مجتمعا عربيا متكاملا غير منقسم على نفسه · نريد أن يكون هناك تكامل وتجاوب وايجابية بين الذخيرة البشرية ، وذخيرة الطبيعة · نريد تكاملا بين المجتمع العربى كله وبين بيئته كلها ·

اتفقنا على أن نتعمق فى خزائن النفس البشرية ، واتفقنا على أن نتعمق فى خزائن الطبيعة ، واتفقنا على أن نتعمق فى خزائن الزمن والتاريخ · واتفقنا على أن ينتقل بنا هذا التعمق فى كل يوم من درجة الى درجة أعلى فى التكامل والايجابية والتجاوب ·

واتفقنا على كل ما يأخذ بأسباب هذا التطوير · اتفقنا على أن التربية السليمة عدو الاستعمار وعلى أن الاستعمار عدو التربية السليمة ، فاتفقنا على أن ننشىء أبناءنا على :

الحرية فى غير فوضى · وعلى النظام فى غير تزمت ·

وعلى الادب فى غير ميوعة · وعلى التواضع فى غير ذلة ·

وعلى الجرأة فى غير قحة · وعلى الاستقلال فى غير عزلة ·

وعلى احترام النفس فى غير غرور · وعلى التدين فى غير ضيق ·

وعلى التحمس والايجابية فى غير تعصب · وعلى التعاون والتجاوب فى غير تلاش أو خضوع ·

وعلى الاخذ دون اغتصاب · وعلى الاعطاء دون اسراف ·

وعلى أداء الواجب دون اهدار للحق • وعلى الاصرار على الحق دون نسيان للواجب •

وعلى الحرص دون خوف • وعلى الاستمتاع بالحياة دون استهتار •

وعلى حب السلام دون استسلام •

وعلى الاخلاص المطلق للعروبة والوحدة والزحف المقدس فى سبيلهما دون قيد أو شرط •

وعلى السير فى هدى الوزيرين الشابين كمال الدين حسين وجابر العمر وفى هدى وزير ثالث لا يمكن للعروبة الا أن تذكر فضله على الدوام ، وهو الشاب المثالى المناضل الذى أكاد أراه دائما الى جانب وزيرينا وهو السيد شفيق أرشيدات •

وأختم كلمتى وأنا أتحدث اليكم من محراب التربية والعلم والثقافة بأن أحمد الله على أن أنار الهداية والرشد والنور فى زعمائنا وقادتنا وعلى رأسهم عبد الكريم قاسم وجمال عبد الناصر •

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته •

***

الرئيس : الكلمة للسيد مندوب الجامعة العربية •

السيد سعيد فهيم

سيادة الوزير

أيها السيدات والسادة الافاضل :

ان رسالة الادارة الثقافية بجامعة الدول العربية ، هى تحقيق الوحدة الثقافية بين البلاد العربية ... على هذا اتفقت آراء رجال التربية والتعليم الذين ساهموا فى المؤتمرات واللجان الثقافية المختلفة التى دعت اليها الادارة الثقافية ، وعلى هذا نصت معاهدة الثقافة بين البلاد العربية ... تلك المعاهدة التى تتخذها الادارة الثقافية دستورا لاعمالها •

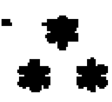
وعلى ذلك فانه ليوم عظيم حقا فى حياة الادارة الثقافية بجامعة الدول العربية • هذا اليوم الذى تحقق فيه أضخم جزء فى الوحدة المنشودة • اننا سعداء اذ نرى أن الوحدة تتم بين أكبر كتلتين عربيتين : الجمهورية العربية المتحدة والجمهورية العراقية •• اننا مطمئنون الى أن جميع البلاد العربية ـ كلا فى حينه ـ سينضم الى هذه الكتلة الثقافية الضخمة ، كما تنصب الروافد فى النهر العظيم •

اننا ، أيها السيدات والسادة ، اذ نبارك ثمرات جهودكم المشكورة ، نعدكم بأننا لن نألوا جهدا فى السعى المستمر لتعميم هذه الوحدة بين البلاد العربية الاخرى ـ اننا سنستعين بها لاداء رسالتنا ، وثقوا بأن سرورنا بما تم على أيديكم لا يقل عن سروركم به مجتمعين • اننا نشعر الآن بثقة واطمئنان ان وحدة الامة العربية ستتحقق عن قريب بعد أن تمت هذه الوحدة الثقافية •

اننا نتمنى مخلصين لوحدتكم هذه أن تشمل جميع أجزاء العالم العربى ، فبذلك تؤدى مهمة الادارة الثقافية كاملة •

فتحية من الجامعة العربية وادارتها الثقافية اليكم أيها السادة أعضاء المؤتمر والى المسئولين الموجهين فى وزارتى التربية والتعليم والله يبارك سعيكم •

والسلام عليكم •



كلمة السيد وزير التربية والتعليم

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرات الزملاء : اليوم يطيب لنا أن نحمد الله سبحانه وتعالى على أن هيأ لنا هذا الجو الصافى البديع بينكم ، جو الاخوة الصادقة ، جو العروبة ، جو الحماسة لمستقبل هذه العروبة ، جو الايمان بهذا المستقبل ، والوعى الكامل لطرق الوصول الى هذا المستقبل •

نحمد الله أن هيأ لنا هذا الجو البديع ، فى هذه الفترة التى مرت منذ وصول وفد الجمهورية العراقية الى اليوم ، فقد أمكن فى هذه الفترة الوجيزة أن تتمموا جميع تفاصيل ميثاق الوحدة العربية الثقافية ، بين الجمهورية

العراقية والجمهورية العربية المتحدة ، وقد سمعت خلال هذه الجلسة كثيرين من الزملاء يكررون ملاحظاتهم عن اليسر والسهولة التى تمت بها جميع الامور، وربما أدهش ذلك بعض الناس ، ولكننى لم أدهش قط ، فقد كنت أتوقع ذلك • هذا هو الامر الطبيعى ، الامر الطبيعى أنه طالما اتصلت القلوب وتوحدت الاهداف وخلصت النيات ، أن تمر جميع الامور فى يسر وسهولة ، فكان طبيعيا ، وقد توفرت لدى الزملاء من أبناء الجمهورية العراقية وأبناء الجمهورية العربية المتحدة الرغبة الصادقة فى العمل لمستقبل الامة العربية والاخلاص فى هذا العمل ، بل والتفانى فى هذا الاخلاص ، كان طبيعيا أن يتم هذا الاتفاق بجميع تفاصيله بهذا اليسر وهذه السهولة •

اننا نحمد الله أن وفقنا الى هذا ، ونشكره على ذلك ، ونرجوه أن يوفقنا الى أن نتمم ما بدأناه ، اننا لم ننته من الوحدة العربية الثقافية ، ولكننا بدأنا العمل فى تنفيذ الميثاق لنبلغ هذه الغاية • ان هناك عملا كثيرا ينتظرنا ، وليس الذى اتفقنا عليه هو نهاية المطاف ، لان هناك هدفا كبيرا أمامنا ، وقد صيغت عبارات هذا الميثاق لكى نصل الى هذا الهدف ، هناك تفاصيل كثيرة يجب أن نحققها وأن نتممها لكى نصل الى هذا الهدف ، فأمامنا نحن الذين وقعنا هذا الميثاق والذين ناقشنا موضوعه ، وأمام زملائنا الكثيرين المنتشرين فى كافة أنحاء الوطن العربى ـ أمامنا جميعا واجب عظيم ينتظرنا وأنا موقن أننا أكفاء لحمل هذا الواجب ، ولحمل هذه الامانة التى كلفنا حملها • سنعمل جادين مخلصين لاداء هذه الرسالة • وسيكون رائدنا دائما فيما نعمله وفيما نؤديه ، هو المستقبل الزاهر الذى ننشده لهذه الامة العربية ، ولابناء هذه الامة العربية ، وكما كان رائدنا فى ميثاقنا هو الاخلاص ، والتفانى فى العمل والاخوة الصادقة ، فاننا سنبذل كل جهدنا بنفس هذه الروح التى اتفقنا عليها فى تنفيذ جميع تفاصيل هذا الميثاق •

ان مستقبلا عظيما ينتظر هذه الامة ، وينتظر أبناء هذه الامة ، مستقبل عظيم ينتظرهم ، ودعامة هذا المستقبل هى الروح التى سيبثها والتى يبثها المعلمون والمعلمات فى كافة أنحاء الوطن العربى • هذا التعليم وهذه الثقافة، وهذا التدريب الذى يتولاه هؤلاء المعلمون والمعلمات لابناء هذا الوطن العربى هو أساس هذا المستقبل •

وانى لعلى يقين بأننا أبناء أسرة التربية والتعليم سنبذل كل ما نستطيع من جهد ، ومن غال ومن نفيس ، سنبذل كل شىء فى سبيل تحقيق هذا المستقبل الزاهر لابنائنا ولوطننا •

وانا اذا كنا نأسف اليوم لمغادرة الزملاء القاهرة بعد الفترة الوجيزة التى تشبعنا فيها بصداقتهم وأخوتهم ، واذا كنا نأسف لمغادرتهم لنا اليوم ، فانا نحمد الله ونشكره على ما وصلنا اليه على أيديهم من نتائج عظيمة ، نرجو أن يكون لها أثرها الفعال فى المستقبل ، ونحمد الله أنهم اذ يغادروننا فانما هم يذهبون وينتشرون فى الوطن العربى ، أو فى جزء من الوطن العربى ، يدعمون فيه الأهداف التى اتفقنا عليها ، ويؤكدون فيه النيات التى اتفقنا عليها والمستقبل الكبير العظيم الذى ينتظرنا ، والذى نضحى من أجله بكل شىء ٠

واذا كنت اليوم أشعر ببعض الأسف أيضا ، فهو لعدم وجود الأخ الزميل الدكتور جابر العمر ، فانى أعترف له ، وأظننا كلنا نعترف له ، بفضل السبق والمبادءة فى العمل على عقد هذا الميثاق ٠

فاذا كنا نأسف اليوم لعدم وجوده بيننا ، فانى على يقين بأن قلوبنا جميعا متعلقة به ، واننا سنحظى بلقائه قريبا فى بغداد ، ان شاء الله ، لتوقيع هذا الميثاق الذى صغتموه أنتم جميعا ٠

وسيكون له فى بغداد النصيب الأوفى فىتتويج هذا العمل العظيم الذى قمنا به ٠

وأرجو لاخوانى السادة أعضاء وفد الجمهورية العراقية كل سداد وتوفيق فى جميع ما يتخذونه من قرارات ، وما يقومون به من أعمال ، وأرجو أن يبلغوا تحياتنا جميعا للزميل الاخ الدكتور جابر العمر ، وأن يبلغوه ماشاهدوه من روح : روح أخوة ومحبة وصداقة منا ومن أبناء شعب الجمهورية العربية المتحدة ، الى اخواننا أبناء العراق ، وأن يبلغوا تحياتنا جميعا وتقديرنا العظيم لقائد الثورة العراقية الزعيم عبد الكريم قاسم ٠

وأرجو أن نلتقى جميعا فى بغداد ، وفى دمشق ، وفى القاهرة ، وفى الاردن ، وفى لبنان ، وفى كل بقعة من بقاع الوطن العربى ، أرجو أن نلتقى نحن الحاضرين جميعا فى كل مكان من الوطن العربى بغيرنا من الزملاء الذين يقومون بمثل ما نقوم به من أعباء ، نلتقى فى كل مكان لنؤيد هذا الاتجاه الذى نسير فيه لنبلغ بأمتنا هذا الهدف العظيم الذى نرجوه لها ومع السلامة وأرجو لكم التوفيق ٠

الصحة النفسية

وأثرها فى كيان البيت العربى

للدكتور عبد العزيز القوصى
المستشار الفنى لوزارة التربية والتعليم

قال تعالى : « ومن آياته أن خلق لكم من أنفسكم أزواجاً لتسكنوا اليها ». والسكينة هى الطمأنينة. والطمأنينة هى هدف الأهداف فى حياة الجماعات والأفراد على اختلاف أعمارهم وعقولهم وأجناسهم وتشكيلاتهم .

ويؤكد علم النفس الحديث أن تحقيق حاجة النفس الى الأمن والطمأنينة هو الركن الأول لتحقيق اتزان النفس وصحتها وسعادتها ورضائها عن نفسها ورضائها عمن حولها ورضاء من حولها عنها ، وقد جاء هذا المعنى غاية فى الدقة فى قوله تعالى : « يأيتها النفس المطمئنة ارجعى الى ربك راضية مرضية فادخلى فى عبادى وادخلى جنتى » .

ويؤكد علم النفس الحديث كذلك أن هناك ميادين أربعة يلزم أن تتحقق فى كل منها طمأنينة الفرد حتى تستمتع بأمنها كاملا .

وأول هذه حياة الفرد مع نفسه .

وثانيها حياته مع أسرته .

وثالثها حياته فى عمله .

ورابعها حياته فى المجتمع .

وقد ثبت فى الدراسات فوق ما تقدم أن ما يمر على المرء فى حياته مع أسرته عند ميلاده ونشأته يحدد الى مدى بعيد ألوان حياته بعد ذلك مع عمله، ومع نفسه ، ومع المجتمع ، بل انها تحدد حياته مع أسرته التى يكونها عند اكتمال نضجه .

فالأسرة التى تستمتع بمقومات الصحة النفسية ينشأ فيها أفراد أصحاء يكونون بعد ذلك مجتمعات سليمة وأسر سليمة .

فكأن سر السعادة وسر ازدهار الأفراد والجماعات كامن في الأسرة ولعل هذا هو ما يفهم مما قاله رسول الله من « ان الجنة تحت أقدام الامهات » ٠

وليس هـذا عجيبا فقـد درس علماء الانثروبولوجيـا تطور التنظيمـات الاجتماعية ومؤسساتها ونظمها وقوانينها ، فوجدوا أنها كلها قد نبعت من الأسرة ، فقد كانت الأسرة فى وقت من الاوقات لها شمولها ، اذ كانت تقوم بكل الوظائف التى يقوم بها المجتمع فى الوقت الحاضر خـارج الأسرة فقـد نبعت من خلالهـا مفاهيم الدين ومعـابده ، والتعليم ومدارسـه ، واللعب وساحاته ، والسياسة وأساليبها، والاقتصاد ووسائله، والمعاملات وقوانينها، والحكم وما يقتضيه من موازين العدل ، وغير ذلك مما تطور مع تطور الأسرة وتطور المجتمع فأصبح له كيانه الاجتماعى القائم بذاته ٠

فكأن كيان المجتمع من كيان الاسرة ، ولهذا كان لصحة الاسرة وتماسكها ومتانة كيانها أهمية كبرى فى صحة المجتمع وسلامة أركانه ٠

ونعلم جميعا أن الأسرات يختلف بعضها عن بعض اختلافات واسعة النطاق فهناك أسرة تتـكون من زوج وزوجـة وأم للزوجة أو أم للزوج وليس لهما أولاد ٠ وهناك زوجان لهما أولادهما وقد يعيش معهم الجد أو الجدة أو أحـد الأقارب ٠ وهناك تشكيلات أسرية لا حصر لها ٠

زوج وزوجة	وأولاد ذكور واناث
زوج مرهق وزوجة مدللة	ولا أولاد
زوج عاطل وزوجة عاملة	وأولاد كثيرون
زوج مسن وزوجة شابة	وولد واحد
أب وامرأة أب	وأولاد بغير أم

رجل له أولاد كبار من زوجة سابقة وصغار من زوجة صغيرة حديثة العهد بالبيت ٠

زوجة وأولادها الكبار من زوج آخر غير الزوج الحالى الذى لم تنجب منه ٠

زوج عربى وزوجة أجنبية وأولاد ذكور واناث أو من النوعين ٠

زوج فقير صغير السن وزوجة غنية كبيرة السن ٠

زوج صغير وزوجة صغيرة وزوجة أخرى مسنة غنية للمعاونة المادية ٠

ويمكننا اذا أخذنا فى الاعتبار أن هناك أجدادا وجدات ، وأعماما وعمات ،

وأخوالا وخالات ، وأبناء وبنات ، وأمهات وآباء ، وغير ذلك أن نرسم من تشكيلات الأسرة ما لا حصر له من الصور .

ويمكننا أن نقول أن كل أسرة فريدة في صورتها فكما أنه لا يوجد فرد يشبه فردا آخر بحال من الأحوال فانه لا توجد أسرة تشبه الأخرى تمام الشبه من جميع الوجوه .

وبالاضافة الى ما تقدم يوجد جانب آخر غير جانب التشكيلات الهندسية العددية التى أشرنا اليها فهناك فى كل أسرة قوة موجهة أو مركز للثقل ونجد فى بعض الأسر أن مراكز التوجيه موزعة على جميع الأجزاء .

ففى بعض الأسر نجد السيطرة والتحكم للأب وفى بعضها الآخر نجد السيطرة للأم ، وأحيانا نجد المتحكم فى الأسرة هو الجد أو الجدة . ويتحكم فى توجيه حياة الأسرة كلها أحيانا طفل مريض ، أو بنت مدللة ، أو أطفال الأسرة أجمعون ، أو أحفادها .. الى غير ذلك .

كذلك نجد أن البيت به الى جانب ما بيناه من تشكيلات وما ذكرناه من مراكز القوة أن هناك علاقات بين الأفراد . هذه العلاقات تشبه ما نعرفه فى علوم الكهرباء المغناطيسية بخطوط القوى .

فهناك الأسرة المفككة وهناك الأسرة المترابطة. وللتفكك درجاته وللترابط درجاته ، كما أن للتفكك مدته ، فهناك تفكك عرضى ، وتفكك دائم ، وتفكك دورى ، وهكذا من الصور التى توضح الوصف الديناميكى لجو البيت ، والتى يلزم دراستها ودراسة عواملها لفهم تماسك الأسرة ــ ان كان حقيقيا أو مقنعا ، ضعيفاً أو قويا .

وهناك فوق ما تقدم كله لون عام وألوان خاصة فى الأسرة ، فهناك أسرة يسودها الصخب وأسرة يسودها الهدوء وأسرة يسودها العطف وأسرة يسودها شىء من الفوضى وأخرى يسودها التنظيم والنظام . وأسرة يسيطر عليها التقنين والتدقيق والتزمت .

وقد نجد أمثال هذه الألوان ينتشر بصورة غير متجانسة فى الأركان المختلفة للأسرة ولهذا نجد تشكيلة الأسرة نفسها تنقسم بدورها فى الغالب الى تشكيلات أصغر .

ومع ماقدمناه من عرض عن تشكيلات الأسرة من الوجهة الهندسيةوالعددية

وما أوضحناه عنها من وجود مراكز للقوة ومواطن للضعف وما أبناه من وجود علاقات تختلف شدة ووهنا ، وما أبرزناه من ألوان مختلفة متجانسة أو غير متجانسة ، أبين أمرا خامسا على جانب من الأهمية وهو أن هذه التشكيلات بمراكزها ، وما بين أجزائها من علاقات وما يسودها من ألوان ، لا تكون ثابتة فهي تتغير من وقت الى آخر تغيرات سريعة أحيانا ـ بطيئة في أحيان أخرى . وهذه التغيرات تتناول كل ما تقدم من تشكيلات ومراكز وخطوط قوى وألوان .

فنعلم أن الأسرة قد تبدأ كزوج وزوجة وأحد الوالدين أو كلاهما للزوجة أو الزوج أو كليهما وغير ذلك . ثم يولد أناس ويموت اناس وتتغير حال الأسرة الاقتصادية وكل هذه التغيرات يسبقها أو يصحبها ويتلوها تغيرات في العلاقات والمراكز والألوان التي أشرنا اليها . ومن المظاهر المعروفة مثلا أن الاستعداد للتكيف والتوافق يكون قليلا في السنوات الأولى كبيرا في السنوات التالية . ونجد لهذا أن أشد الخلافات وأعنفها في جو الأسرة يكون عادة في السنوات الأولى لتكوين الأسرة ...

ولهذا كان أغلب حالات الطلاق مركزا في مطالع الحياة الزوجية .

والأمر السادس الذي لا شك فيه هو أن كل ما أوضحناه من تشكيلات هندسية وعددية ، ومن وجود مراكز للقوة والضعف ، ومن ألوان وظلال في علاقات الأسرة وأجوائها يتأثر الى حد بعيد جدا بما تعرض له كل من الزوجين أثناء طفولة كل منهما في نطاق أسرته .

فلنأخذ الآن الحياة الزوجية عند أول تكوينها حيث نجد أن هناك شابة وشابا ولكل منهما عاداته وميوله وعواطفه وتشككاته ومواضع الايمان والثقة عنده ، وحسناته وسيئاته وعقده النفسية ومستويات تفكيره في مختلف الميادين . هذه النتائج يرجع بعضها الى عوامل وراثية ، وبعضها الى عوامل بيئية ، والمرجع الأول للجميع كامن كما قلنا في الجو الذي ينشأ فيه الفرد داخل الأسرة . ويلاحظ أن العوامل التي تؤثر في أحد الفردين تختلف في عددها وتشكيلاتها واختلاف قوتها عند الفرد الآخر . لهذا كان من الضروري أن يختلف الزوج عن الزوجة في شخصية كل منهما بدرجات متفاوتة ، ويلاحظ أننا نأتي بالزوجين على ما بينهما من خلاف في التكوين ونضطرهما للبقاء أحدهما مع الآخر وللتكيف أحدهما مع الآخر في أدق المواقف وأكبرها عمقا وأكثرها شمولا .

هذه الصفات التي يتصف بها كل منهما قد تجعل أحدهما ميالا الى النظام والآخر ميالا الى الفوضى ، وقد يكون أحدهما ميالا للنظام في موقف دون

الموقف الآخر ، مما يجعل أحد الفردين يتأثر فى سير حياته بصفات الشخص الآخر ، فاذا كانت الزوجة ميالة الى النظام فى تناول الطعام مثلا والزوج ميالا الى شيء من عدم النظام وكان من الضرورى أن يتناول كلاهما طعامه مع الآخر حدث شيء من عدم الرضى من جانب أحد الشخصين بما يفرضه الشخص الآخر عليه ، فميل الزوجة الى النظام قد يشعر به الزوج على انه تقييد للحرية مما يجعله يضيق بما تفرضه عليه زوجته من نظام • كذلك ميل الزوج الى الفوضى قد يحرم الزوجة من فرض سلطانها على زوجها عن طريق التدقيق والتنظيم والتقنين •

وهذا الذى نقوله عن النظام والفوضى نقوله عن التبذير والاقتصاد ونقوله عن الميل للعزلة والميل للاجتماع ونقوله عن حب فعل الخير والتضحية وعن الصدوف عنهما • وينطبق كذلك على ميل أحدهما لحب القراءة وصدوف الآخر عنها أو ميل أحدهما لحب النزهة وعزوف الآخر عنها • ولا تخرج هذه عن كونها أمثلة لصفات تكون أحيانا عامة وأحيانا تختص بموقف معين فنجد الزوجة أحيانا تميل للتبذير بينما الزوج يميل للاقتصاد ، مما ينشأ عنه بعض الخلافات التى يبرر كل منهما موقفه منها ، فالزوج قد يبرر موقفه بأنه الحرص وبعد النظر والزوجة قد تبرر موقفها بأنها مقتضيات الحد الأدنى للحياة المعقولة • ومن الجائز أن تكون الزوجة مسرفة فيما يختص بملابسها ، مقترة فيما يختص بما يصرف على البيت • والزوج قد يكون مقترا فيما يصرف على البيت مسرفا فيما يختص بما يصرف على ملذاته الخاصة • ويوجد من تشكيلات السلوك ومن ألوان الصفات ما لا يسهل حصره مما يقتضى من كل من الزوجين أن يكيف نفسه للآخر حتى تسير الحياة الزوجية فى الطريق الذى يضمن لها أداء رسالتها •

نحن نطلب من شخصين يحملان مجموعتين مختلفتين من الصفات الثقافية والعاطفية وصفات الميول والاتجاهات الشديدة الرسوخ فى النفس أن يتم بينهما التوافق والتناغم والانسجام فى تشكيلات من المواقف المختلفة داخل البيت وخارجه وتشكيلات المواقف داخل البيت منها تناول الطعام والمطالعة والاستماع للراديو وتربية الأطفال والمحادثة والمناقشة وتبادل العواطف وتبادل الخدمات وغير ذلك • هذه العلاقات لا مفر من أغلبها فى الحياة الزوجية وبعضها لا مفر منه على الاطلاق • وما دام الأمر كذلك فلا بد من التكيف فى خلالها وهنا قد يحدث الصراع على أشده داخل الشخص فى مجال الأسرة • من هذا مثلا أن شخصا يميل الى أن يكون موضع الاعجاب ذلك لانه نشأ فى أسرة كان هو فيها موضع الاعجاب ، لانه كان الوحيد أو الأكبر أو الأصغر أو الأجمل شكلا أو الأذكى عقلا • أما فى مواقف الاسرة التى كونها بنفسه فربما كان عليه أن يتنحى عن هذا المركز لشخص آخر ... فى هذه الحالة هو

يريد أن يكون موضع الاعجاب ويعجز عجزا تاما عن تحقيق ذلك فى موقف كان يمكنه فيه أن يكون سيدا عليه فيقع مع نفسه فى صراع ويضيق بنفسه ويضيق بالمواقف التى تؤدى به الى ذلك • ويشتد الضيق أحيانا ويخف فى أحيان أخرى مما يكون له ألوان من النتائج والآثار •

معنى هذا كله أن الشخص ينشأ فى أسرته ويكتسب صفات قوية راسخة تتحكم فيه عند ممارسته حياته الزوجية عند ما يكبر •

من أمثلة ذلك الفتاة التى تنشأ فى بيت كان أبوهـا فيـه موضع النقـد والسخرية والاتهام من زوجته سواء أكان هذا مبنيا على أسباب حقيقيـة أو أسباب تصورية • فتنشأ الفتاة عادة مشبعة بكراهية الوالد ، ولو أنها فى الغالب كراهية لا شعورية مكبوتة بمـا يقتضيه التقليـد من ضرورة احترام الوالد وتقديسه • معنى ذلك أن الفتاة تنشأ على احترام والدها ، لان المجتمع يطلب اليها ذلك ، فالمجتمع لا يحترم من لا يحترم والده • وهى فوق ذلك تنشأ كارهة لوالدها ، لسوء معاملته لأمها ولأهل البيت • ليس معنى هـذا أن سوء المعاملة حقيقى ، ولكن الجو قد يكون هو الذى يشعر بأن هناك سوء معاملة • تنمو الفتاة محبة لوالدها فى الظاهر كارهة فى الباطن ثم تتزوج • وقـد ترى فى زوجهـا صورة تشبه صورة والدها فتعامله (رغم ارادتها) معاملة تنتقم فيها من شخصه لوالدتها فتعيش حياتها الزوجية مدفوعة بعوامل خارجة عن ارادتها لتعذيب زوجها ، وقد تعذبه بالنقد أو الاهمال أو الاسراف فى صرف النقود أو سوء المعاملة أو جفاف العاطفة أو غير ذلك • يتبين من هذا كيف أن الشخص يتأثر بعوامل أسرته التى نشأ فيها بصورة تؤثر الى حد بعيد فى الأسرة التى يكونها وقد تتسامى الزوجة المشار اليها فى سلوكها الى الحد الذى يجعلها مناصرة للمرأة أو زعيمة للحركة النسائية مدافعـة عن حقوقها متذمرة مما يتمتع به الرجل من امتيازات حقيقية كانت أو تخيلية • وهذا يصور بعض الأثر للحياة الاسرية الاولى •

نجد أحيانا ولدا وحيدا ، أو نجد الولد الاكبر ، ونجد أن الام وقد اتصفت لأمر ما بتعطش انفعالى ، فوجدت فى ابنها مرسى لانفعالها فتغدق عليه منه الشىء الكثير ، وتشتق من هذا الاغداق لذة شخصية كبرى ، ينشـأ الولد ضحية لهذا الاغداق الانفعالى ، ونجد الأم نفسها غير قادرة على أن تفطم نفسها من الاعتماد عليه فى اشباع انفعالاتها ، ويسير الولد فى حياته فيجد نفسه اما كارها فى قرارة نفسه لعلاقته بأمه ، أو محبا لأمه لدرجة لا يسهل عليه معها تخليص نفسه من هذا الحب • هذه الكراهية أو تلك المحبـة تؤثر فى حياته مع زوجته (اذا تزوج) • وقلنا (اذا تزوج) لانه يحتمل أن ينصرف كلية عن الزواج ، كراهية فيه أو خوفا منه ، أو لعدم قدرته على التعلق بأمرأة

آخرى غير والدته ، كل هذا دون أن يتمكن من أن يفصح لنفسه عن كل هذا. أما اذا تزوج فيجوز أن يطلب من زوجته أن تعمل كيت وكيت كما كانت تعمل أمه أو يذكر انه كان يتمنى لو أن زوجته كانت تشبه فى خلقها وخلقها صورة أمه أو أخته . وهكذا مما تضيق به الزوجة فى الغالب ، ومما يكون عادة سببا فى انهيار كثير من البيوت الناشئة . ويحدث أن يبلغ به تدليله لنفسه أن يشتلق ليجعل من زوجته أما له ، ويضيق بذريته ، فلا يريد أن يستمتع بحب زوجته أو عطفها أحد من أبنائه فنجده لا يريد أن ينجب أولادا ، وان أنجبهم فقد يكون كثير النقد لهم شديد القسوة عليهم ، متمنيا فى أعمق أعماقه النفسية لو زالوا من الطريق حتى يخلو له الجو .

هذه بعض التشكيلات التى يرجع رسمها فى الغالب الى تشكيلات اخرى كانت موجودة فى حياة الزوج أو الزوجة عند طفولتهما .

وهذا الذى قلناه عن الأنانية والتدليل والاتكال وكراهية الطرف الآخر أو محبته ينطبق على أغلب الجوانب الهامة وينطبق كذلك على ما يسمونه الجاذبية الجنسية .

لهذا كله كان من الضرورى قبل الاقدام على الحياة الزوجية أن يقوم كل من الطرفين بدراسة الشخص الآخر دراسة دقيقة . فمن الخير اذا اختار الزوج زوجته أو الزوجة زوجها أن يتأكد الفرد قدر الامكان من خلو الطرف الآخر من الصفات الوراثية الضعيفة فاذا كان فى الأسرة حالات من ضعف العقل أو شيوع الاضطراب العصبى أو احتمال وجود الأمراض الوراثية والولادية فانه من المستحسن عدم الاقدام على الزواج فى هذه الحالات حتى لا يتعرض الفرد لانتاج ذرية يحتمل فيها وجود بعض الصفات التى تصبح فى الغالب عبئا ثقيلا على حياة الأسرة وبذلك يجنى على نفسه ، وعلى زوجته ، وعلى أولاده ، وقد يجنى على المجتمع نفسه . وكثيرا ما رأينا أسرا أصاب أفرادها المرض البدنى أو المرض النفسى أو كلاهما وتعرضت للانهيار التام بسبب وجود طفل يتصف بضعف فى البنية أو ضعف فى العقل نتيجة لعوامل وراثية أو ولادية .

ويجب التأكد كذلك من أن الشخص يتصف بصفات خلقية وبدنية مقبولة لدى الشخص ولدى المجتمع . نعلم أنه من الصعب التأكد من كل هذا خصوصا وأن مراحل الاختيار والمراحل الأولى للاختيار وفجر الحياة الزوجية كل هذه يشوبها عادة كثير من التصنع وكثير من التمويه مما يجعل الصفات الحقيقية غير واضحة . على أن الصفات الهامة تكون أوضح ما يمكن فى مواقف

لا توجد الا فى الحياة الزوجية نفسها بل لا توجد فى الحياة الزوجية الا فى أدق مواقفها ٠

ولذلك كان من ـ ـراجب أن يتعمق الشخص فى دراسته لشريك حياته لا كشخص له مجموعة من الصفات الطيبة فحسب ولكن كشخص نشأ فىأسرة لها الصفات التى تضمن الصحة العقلية والاتزان لمن ينشأون فيهـا ٠ وقـد سألنى أحد الناس مرة عما يجب أن يتوافر فى شريكته فى الحياة من صفات قبل أن يفكر جديا فى الاقدام على الاختيار فقلت له أن ذكاءها وذكاء أقربائها وتعلمها وتعلم أقربائها واتزانها واتزان أقربائها ، وحسن خلقها وحسن خلق أقربائها ، شروط أساسية ٠ ولكن من أهم الشروط أن تكون الفتاة قد نشأت فى بيت تقدم فيه الأم حقوق زوجها وأولادها على حقوقها ويقدم فيه الأب حقوق زوجته وحقوق أولاده على حقوقه ٠ قلت له اذا أمكنك التأكد من هذا ووجدت أن الأسرة لها تماسكها ووحدتها وطمأنينة الأفراد فيها مع وجـود الصفات الظاهرة الأخرى من ذكاء وتعلم وصـحة وجمال وخلق فلا يجـوز التردد فى الاختيار ٠

نلاحظ أن الحياة فى البلاد العربية بنوع خاص قد لا تسمح كثيرا بدراسة جدية عميقة من كل فرد للفرد الذى يريد الزواج منه فالأسرة العربية تميل الى التستر ، وتميل الى تغطية عيوبهـا ، وتخشى التعرض للقيل والقـال ، فتبالغ فى الظهور بمظهر غير المظهر الحقيقى ، مما يجعل الصور مموهه ومما يرهق الناس ليظهروا على غير حقيقتهم ٠ لهذا يتجه بعض الناس الى الزواج من أقربائهم حتى لا يتعرضوا لنتائج الخداع والتمويه أو يلجأوا الى طريقة الخاطبات والوساطات مما يعطى أفكارا تختلف عن الحقيقة اختلافا كبـيرا اذ يقبلون أو يرفضون عن طريق مجرد التصور بالاستماع عن الشخص ٠

هذه كلها تخلق مقاومة فى سبيل الاقدام على الحياة الزوجية ، وتحدث فى الحياة الزوجية ــ اذا تمت ــ أسبابا للتصدع أو الانهيار ، ونجد بسببها تدخل الآباء فى حياة الأبناء ، فالأب يريد أن يزوج ابنه لابنة عمه مبررا مسلكه باحترام تقاليد الأسرة ، أو المحافظة على اسمها ، أو الاشتراك فى ثروة أو عقار ، ويصل الاصرار أحيانا الى اتمام عقود الزواج ، والى وقوع مشاكل اما انها تستمر مع استمرار حياة الأسرة ، أو تؤدى الى انهيار وتفكك وطلاق ٠

فالاقدام على الحياة الزوجية يحتاج الى أمور أولها التلقائية الشخصية أى أن الشخص يكون مقبلا على الشخص الآخر من تلقـاء نفسه دون دفـع أو ارغام ٠ والفرق بين الزواج المبنى على حرية الاختيـار والزواج المبنى عـلى الارغام أقل ما فيه أن الزوج الذى اختار بحريته يمكن أن يروض نفسه على

تحمل نتيجة تصرفه • أما الآخر فانه يميل الى أن يلقى التبعة على غيره • ولهذا نجد استعداد الزوجين الأولين للتكيف أحدهما للآخر وللتعاون فى حل المشكلات أكبر بكثير من استعداد الزوجين الذين أرغما • ولنفس السبب نجد أن الزواج الارغامي ينتابه التصدع فى العادة واذا لم يصبه التصدع فى الظاهر فانه يكون هناك تصدع خفى ملتئم السطح ، وفى القليل النادر نجده زواجا سعيدا بكل معنى الكلمة سواء فى ظاهره أم فى باطنه لهذاوجب الاقلال من تدخل الكبار فى زواج الصغار الا من قبيل ابداء الرأى والاسهام فى عقد موازنات مع ترك القرار النهائى لصاحب الشأن نفسه ففى قيام صاحب الشأن بتقرير مصير نفسه ضمان لحسن التكيف فى الحياة الزوجية وبعض الضمان لتدعيم كيانها وهذا الذى أقرره ليس بالأمر السهل فى نطاق المجتمع العربى ذلك لان من تقاليد المجتمع احترام الصغير للكبير وقد وصل احترام الصغير للكبير الى درجة جعلته يكاد يكون أمرا مطلقا فتحول الى مايشبه وجوب الطاعة العمياء • ونحن نطلب الى أولى الأمر أن يفكروا مليا فى هذا فالطاعة العمياء تخلق مجتمعا من العبيد الضعفاء ولكن يجب أن يكون فى سلطان الكبير على الصغير سلطان الرعاية والحماية من احتمال الانهيار فى المستقبل فاذا كان فى فرض رأى الكبير على الصغير من احتمال سوء النتائج ما لا يبرره فيجب اثارة الوعى ضد اطلاقه على علاته •

والذى نريده من سلطان الكبير على الصغير فى المجتمع العربى أن يكون قائما على التنور وعلى حماية النشء وحماية الأسرة فى الوقت الحاضر وفى المستقبل البعيد • أما الارغام على احترام الرأى لمجرد أنه رأى صادر عن شخص كبير السن فى الأسرة فهذا أمر يحتاج الى علاج •

هذا كله عما يسبق بدء الحياة الزوجية ، أما ما يصح أن ينهى الحياة الزوجية من احتمال الطلاق ومن سهولة اجراءه فان له نتائج واضحة على الحالة العقلية فى الأسرة فالتقاليد الاسلامية تفوق كل تقاليد العالم فى كون الزوج عليه أن يعاشر زوجته بالمعروف أو يتركها بالمعروف • وسهولة الطلاق معناها أن الابقاء على الحياة الزوجية أمر تلقائى ، وليس أمرا تفرضه القوانين فرضا ارغاميا ففرق بين اثنين يعيشان أحدهما مع الآخر لانهما يريدان ذلك وبين اثنين يعيشان أحدهما مع الآخر لانهما بدءا هذه الحياة ثم وجدا ألا مفر لهما منها بعد ذلك •

وهناك شعور عند بعض السيدات فى المجتمع العربى بأن النظم لا تحفظ للأسرة كيانها وانها ظالمة للمرأة قاسية على الاولاد ذلك أن الرجل عنده من الحقوق ما يستطيع به حكم هذه الأسرة واذلال المرأة • لهذا يقوم النساء فى مناسبات عدة بحملة ضد الرجال بسبب اتجاه العصمة وتعدد الزوجات وحدود

النفقة وبيت الطاعة وما الى ذلك • يقوم النساء بالتحدث بعضهن الى البعض الآخر ويقمن كذلك بالتحدث مع أولادهن وعندهن فى كل ذلك شعور بعدم الاستقرار وشعور بظلم الرجال واحساس بالاضطهاد • من شأن هذه الاتجاهات أن تعبىء شعور المرأة ضد الرجل وشعور الأبناء ضد الآباء ومن شأنها أيضا أن تجعل الفتاة مقبلة على الحياة الزوجية فى كثير من الوجل والخوف •

يحتج بعض الناس بأن ما يوجد فى المجتمع العربى خير مما يوجد فى المجتمعات الأخرى مما يصعب معه الانفصال فيتحول الأمر الى علاقات غير مشروعة ، ولكن الأمر فى كلا الحالين قد يضر بالأسرة ضررا بليغا ، فعلى المجتمع العربى فى نطاق الشريعة الاسلامية وفى نطاق حماية الأسرة أن يضع قوانينه لحماية الأسرة وتدعيمها وتأمين وحدتها وكيانها وتأمين حاجاتها فى حالة وفاة العائل أو عجزه • وفى الشريعة السمحاء كل ما يسمح بذلك وكل ما يبدد القلق اذا نحن فهمناها على وجهها الصحيح • ومن دواعى الطمأنينة أن نرى دستور مصر وقد بين أهمية الأسرة كدعامة للمجتمع فنص فى المادة الخامسة على أن الأسرة أساس المجتمع قوامها الدين والأخلاق والوطنية ، ونص فى المادة (١٨) على أن الدولة تكفل دعم الأسرة وحماية الأمومة والطفولة ، ونص كذلك فى المادة (١٩) على أن تيسر الدولة للمرأة التوفيق بين واجباتها فى الأسرة وواجباتها فى المجتمع• ونص فى المادة(٢٠) على أن الدولة تحمى النشء من الاستغلال وتقيه الاهمال الأدبى والجسمانى والروحى • ونص فى المادة (٢١) على حق المعونة فى حالة الشيخوخة وفى حالة المرض أو العجز عن العمل •

هذه كلها اتجاهات تتسق وتتفق مع اتجاهات الشرع وفيها حماية ومراعاة وعدالة للجميع وفيها ضمان لكل الاسرة ورفاهيتها •

فالقاعدة الاولى من قواعد الصحة النفسية مما يضمن تماسك الاسرة وقوة كيانها الطمأنينة عند بدئها والطمأنينة على مستقبلها ومستقبل أفرادها •

ولا ينتهى الامر عند هذا ، فالاطفال فى الاسرة يلعبون دورا كبيرا فى اتزانها وتماسك ايجابيتها وسعادتها • لاحظنا أن الحياة الزوجية كانت فى بعض الحالات مهددة بالانهيار ثم أنجب الزوجان طفلا فلعب الطفل دورا كبيرا فى اعادة الاتزان لحياة الاسرة • ذلك لان هدفا مشتركا يدعو الى التعاون والتضحية ويودى بعوامل الأنانية فرض نفسه على جو الاسرة •• وأحيانا يكون المولود سببا فى زيادة سوء العلاقات فى جو الاسرة ، اذ أنه

ينظر اليه بطريقة صريحة أو ضمنية على أنه عائق فى سبيل الطلاق والتحرر فلولا وجود مسئولية مشتركة لتم التحرر • وهذا الاتجاه قد يخلق صراعات نفسية داخل الافراد وصراعات فى العلاقات لا حدود لها وتظهر أحيانا ألوان من القسوة على الاولاد وتبرر القسوة اذ ذاك بأنهـا انما تقتضيها أصول التربية السليمة • وفى هذه الحالات يغلب أن تكون القسوة على الابن الاول ونجدها تنحسر عن الابناء الاصغر منه • ولا نقصد أن نبين كل تشكيلات علاقات الآباء بالأبناء • ولكن منها استعمال أحد الوالدين لاحد الأبناء أو كليهما فى التجسس أو التآمر على الآخر • ومنها الامعان فى اظهار أخطاء الأبناء ونسبتها للوالد الآخر فعند ظهور عيوب فى سلوك الولد قد تنسبها الأم الى صفات فى الأب أو أقرباء الأب ، واذا ظهرت محاسن فانها تنسبها لنفسها أو لاسرتها وعلى العموم نجد أن الابن أو البنت فى العلاقات الاسرية قد تكون عائقا من التحرر ، وقد تكون منافسا لاحد الطرفين فى علاقتـه بالآخر ، وقد يكون وسيلة لاشباع عاطفة متعطشة • وفى الظروف الطيبة يكون هدفا لرعاية مشتركة أو وسيلة لاعادة الاتزان •

على أن ما يتبع فى تربية الاطفال ومعاملتهم من أسلوب يجب أن يصبح متعة عقلية وروحية فتربية الطفل يجب أن تكون موضع سرور ، لا موضع ألم ، ومصدر سرور ، لا مصدر ألم ، وموضع اتفاق ، لا موضع اختلاف • ومصدر اتفاق لا مصدر خلاف وشقاق • وليس هـذا مجال التفصيل ، فى أساليب التربية النابعة عن الوضع الصحى والمؤدية اليه ، ولكن يحدث فى كثير من الاحيان أن نجد أن نية الآباء طيبة ، فهو يريد أن يتبع الاساليب السليمة ، ولكن لا يعرفها ، وان عرفها بصورة نظرية فانه لم يمارسها ولم يتعودها • وقد يجد عائقا فىممارستها لان تكوينه فى طفولته يجذبه فى اتجاهات معاكسة • كثيرا ما نجد الوالد يريد ولكنه لا يقدر ، ويعتزم ولكنه لا يعرف ، ويشعر ولكنه لا يدرك ، ويحسن ولكنه لا يفهم • والسر فى ذلك أن تربية الاطفال لكى تكون موضع السعادة ومصدرها تتطلب النيـة الطيبة والمعرفة الصحيحة وامتلاك الوسائل والمهارات والمقدرات وشيوع الايمان فى النفس •

كل هذا يقتضينا أن من أقوى دواعى الصحة النفسية فى حياة الاسرة ، هو اعداد الآباء للابوة • وهذا الاعداد يبدأ فى طفولة الاب فالبنوة الطيبة تؤدى الى أبوة طيبة ، فعلينا اذن أن نذكر ونحن ننشىء أبنـاءنا انهم سيكونون فى المستقبل آباء يتصفون بالاتزان والطمأنينة العاطفية ، وبروح الحرية والايجابية والشعور بالمسئولية والرغبة فى التضحية مع الثقة بالنفس والاعتزاز بالذات • ويتطلب الاعداد للابوة التبصير بمعنى الابوة وواجباتها ومتعها • ويتطلب كذلك دراسة المرء نفسه حتى يتخلص من آثار

ما قد يكون هناك من رواسب الطفولة • وبالاضافة الى التبصير فلا بد من تكوين العادات والمهارات والقدرات وشيوع الايمان • ولسنا بمعرض التحدث بالتفصيل لبيان أساليب تحقيق هذه النواحى ، ولكن نقرر أن الاعداد للابوة يبدأ من أول الحياة ويسير حتى يكبر الاولاد ويظل متجددا متكيفا متطورا •

واذا كان الاعداد للابوة أمرا ضروريا ، فالاعداد للحياة الزوجية أمر على جانب كبير جدا من الاهمية • والحياة الزوجية نفسها ليست أمرا ثابتا ، وانما هى تتطور فى مفهومها من فجر الحياة الزوجية حتى مغربها ، بل انها تختلف فى كل ذلك فى البيئات الحضرية والصناعية عنها فى البيئات الريفية ، وتختلف كذلك فى البيئات البدائية عنها فى البيئات الحديثة ، وتختلف مع امتزاج الحضارات حضارة الشرق وحضارة الغرب وما الى ذلك • وفى كل هذا تحدث ألوان من التوفيق أحيانا ، والوان من الصراع فى أحيان أخرى •

ويمكننا أن نجمل فنقول ان مفهوم الحياة الزوجية البدائية ، هو الاستجابة لنداء الطبيعة فى انجاب الاطفال والاشباع العاطفى والجنسى ، ويقتضى التطور أن يصبح الامر شركة أعمق وأشمل فيحتوى الطمأنينة الاقتصادية وتأمين مستقبل الزوجين ومستقبل الذرية • وبتطور الحياة والخروج من فجر الحياة الزوجية سواء أكان هذا فى صورها التاريخية أم الفردية ، نجد أن نشاط الزوجية يشع فتقل حدة العلاقات الثنائية ويصبح الاولاد من جانب والمجتمع من جانب آخر أوساط لتوسيع جوانب النشاط•

معنى هذا أن مفهوم الحياة الزوجية لا بد أن يكون مفهوما ناميا متطورا ، ولا بد أن يدرب الناشئون لحياة زوجية متطورة ، والا فقدت اتزانها اذا لم تساير التطور المحيط بها • وقد عرضت لنا مئات من المشكلات فى الاسر ، لان الاولاد يريدون أن يحيوا فى نطاق القرن العشرين • وأما الوالدان فانهما يريدان لهما الحياة فى نطاق القرن الثامن عشر ، ومشكلات أخرى سببها ضيق نظرة أحد الزوجين لفكرة الحياة الزوجية واتساع نظرة الآخر لها • ومشكلات من نوع ثالث : ان الوالد يريد أن يمرح مع أولاده ، والوالدة تتهم هذا المرح بأنه اهدار للوقار ، وغير ذلك ، مما لا حصر له من تشكيلات•

فالذى نريد أن ندعو اليه هو اعداد للحياة الزوجية يبدأ بالتنشئة الاولى ، ويسير حتى آخر الحياة ، فهو اعداد متجدد وتعلم مستمر وتكيف متطور متغير •

وليس من اليسير أن نفصل جميع قواعد الصحة النفسية للاسرة فى هذا النظام ، ولكن يجوز أن نقرر بعض الاتجاهات الاساسية ، ومن أولها أن كلا من الزوجين يجب أن يرعى دوافع الآخر ويعمل قدر جهده على اشباعها بدلا من الوقوف فى سبيلها أو العمل على اشباع دوافعه دون مراعاة لدوافع الطرف الآخر • وبعبارة أخرى ندعو فى جميع المواقف الى أن يقدم الفرد حقوق الطرف الآخر وحاجاته على حقوقه وحاجاته• كذلك ندعو الى أن يقوم كل باعطاء الآخر نصيبه فى الحرية دون تدخل جائر من جانبه ، وأن يقف كل من الآخر موقف مراعاة وعطف وتقدير وتبادل للخدمات والمعونات • ولعل ركن الاركان فى الصحة النفسية للاسرة هى اشاعة الطمأنينة بكل جوانبها • الطمأنينة العاطفية والعقلية والاقتصادية قبل البدء فى الحياة الزوجية وفى كل مراحلها بعد الدخول فيها •

ويمكننا على ذلك أن ننبه الشباب قبل البدء فى الحياة الزوجية بأن من تزوج بالمال ساء به المآل • ومن تزوج بغير من يريد وضع حياته الزوجية فى مهب الريح ، وان المرء لا يجوز أن يتزوج بقلبه فقط ، وانما الحكمة تقتضيه أن يستشير قلبه وعقله معاً ، ونوصى الشباب كذلك اذا كان ذكى العقل أن يتزوج بأمرأة ذكية العقل ، وأما اذا كان غبيا فليفعل ما يشاء • كذلك اذا كان طيب الخلق فليتزوج بأمرأة طيبة الخلق ، وأما اذا كان غير ذلك فله أن يفعل ما يبدو له •

ونوصى أثناء الحياة الزوجية أن يحاول كل شخص أن يفهم وجهة نظر الآخر • وأن يقدر موقفه ويعلل سلوكه ويتحمل أخطاءه ويبرز محاسنه ، ويستجيب لنداءاته ، ونوصى كذلك أن يحل الزوجان منازعاتهما بعضهما مع بعض بعيدا عن الاطفال ، ولا يشركا معهما ثالثا قدر الامكان ، وألا ينتقد أحدهما الآخر أمام الغير ، وننبه اذا نشب خلاف بين الزوج وزوجته أو بين الاخ وأخته أو الابن وأبيه فليس من السهل تحديد مصدر الخطأ ، ولذلك كان فى التساهل والتغاضى فى جو من العطف والرعاية خير ما يحل المشكلات • وعلى الجميع أن يذكروا أن الانتقام أيسر من التغاضى ، ومن الخير ألا يختار من الامور أيسرها ، وعلى المرء أن يفضل لنفسه ضبط النفس على الانطلاق فى الغضب ، فالاول من خصائص النضج ، والثانى من خصائص الطفولة • وأن يدرب نفسه على التريث وحسن الاستماع واعطاء فرصة التفسير والتوضيح للطرف الآخر •

واذا اختلف الزوج مع زوجته فيحسن به ألا يطوى الليلة على خلاف ٠

ونوصى كذلك بألا ينظر فرد فى الاسرة الى فرد آخر مهما كانت سنه أو جنسه نظرة السيد للعبد ، أو نظرة الصائد للصيد ، وانما ينظر اليه نظرة الشريك للشريك ، والند للند ، أحدهما يكمل الآخر ويقدره ويحبه روحا وعاطفة وعقلا ، فاذا قام كل من الزوجين بخدمة الآخر سعدت بهم الحياة الزوجية ٠ واذا عاون الزوج زوجته فى بعض عمل الاسرة فعليه ألا يبالغ فى ذلك ، فالمبالغة فى التدخل تجرح كبرياء الزوجة ٠ ويمكن للوالد كذلك أن يضحك مع ابنه لا عليه ، وأن يلعب مع ابنه ولا يلعب به ، وأن ينجزه كل ما يعد ويجب عليه أن يتريث قبل أن ينطق بما يريد أن يعد ٠ ونوصى كذلك بما أوصى به على ابن أبى طالب بألا نقسر أولادنا على آدابنا ، فقد خلقوا لزمان غير زمانا ٠

ونوصى بأن يشيع فى جو الاسرة أسلوب الصداقة والصراحة ، فشيوع الاسرار فى جو الاسرة يكون من عوامل التصدع ، ويلاحظ أن الصراحة والخوف لا يجتمعان ، وان الطمأنينة والصراحة صنوان ٠

وننبه فوق ما تقدم الى أن الزوجة التى تنصرف عن زوجها الى أولادها أفضل من تلك التى تنصرف عن أولادها الى زوجها ، ولكن أفضل من هذه وتلك من اعتبرت من زوجها أكبر أولادها ، وأفضل الأزواج كذلك من اعتبر زوجته كبرى بناته ٠

وعلينا أن نذكر أن الزوجين اذا شعر كل منهما باعتماد الآخر عليه ، سعدت بهما الحياة الزوجية ، واذا شعر كل منهما باستغناء الآخر عنه شقيت بهما الحياة الزوجية ، وأن نذكر أن الاعتماد الروحى يسبق فى مرتبته الاعتماد المادى ، وأن تبادل الخدمات وتبادل الاشعار بالعرفان بالجميل من أهم دعامات الحياة الزوجية ٠

ولا يجوز للزوجين أن يأخذ كل منهما حقائق الحياة الزوجية على أنها قضايا مسلم بصحتها ٠ فالزوجة تحتاج أحيانا الى اثبات عملى من زوجها بأنه يحبها ، والزوج كذلك يحتاج من آن لآخر الى اثبات عملى من زوجته بالحب ، ولا محل للدهشة فى ذلك ٠ والذى ينطبق فى هذا على الزوج وزوجته ينطبق على الوالدين وأبنائهما وعلى الأبناء وآبائهم أيضا ٠ وعلينا

أن نذكر أن الحب الزوجى أو الابوى أو الابنوى أمر يشبه الكائن الحى يحتاج الى رعاية وتغذية وتعهد حتى ينمو ويترعرع وبغير التغذية يضعف ويمرض أو يموت ٠

ونوصي آخر الأمر بأن يقوم بين الزوجين وبين الوالدين وأبنائهما جو له دستور ثابت ، وأركان هذا الدستور الثابت هو العطف المتبادل بين الجميع فى غير ضعف والحزم القائم فى المعاملة فى غير عنف وأن يكون هناك تقدير متبادل واحترام متبادل ، وحرية متبادلة فى غير فوضى وأن يكون هنـاك تعاون وتكاتف وعدل فى توزيع الجوانب المـادية والروحية على السواء ٠

لهذا ينشأ فرد متكامل فى أسرة متكاملة لتكوين مجتمع متكامل ٠

وللمجتمع العربى من خصائصه وتقاليده الروحية والدينية ما يضمن له تنشئة أسرة كاملة الكيان متكاملة الاركان تسعى به الى النهوض والتكامل ٠

العوامل ذات الأثر الفعال

فى شخصية المراهقة المصرية

للدكتورة رمزية الغريب

- ١ -

من المعروف أن مرحلة المراهقة مرحلة تتميز بكثرة الضغوط التى تؤثر على الحياة الانفعالية للمراهق ، وهذا ما دعا بعض علماء النفس الى الاعتقاد بأنها مرحلة أزمات نفسية لا بد للمراهق أن يتخلص منها حتى يتم تكيفه للمجتمع وحتى تتكامل شخصيته وتتجه اتجاها سويا ، ولقد أثبتت دراسة المراهقين فى البيئات المختلفة انه ليس من الحكمة ان نلجأ الى التعميم فيما يتعلق بسلوك المراهق واتجاهاته ، حقا ان هناك بعض المميزات العامة للمراهقين ولكن الفروق الفردية بينهم لا تقل أهمية عن هذه المميزات العامة وذلك لان لكل بيئة ظروفها الاجتماعية والثقافية التى تؤثر على المراهق كما أن هذا التأثير يختلف باختلاف طبيعة المراهقين أنفسهم ، لذا كان من الضرورى أن نأخذ هذه العوامل بعين الاعتبار ونحن ندرس المراهقة المصرية وما يقع عليها من ضغوط ٠

اذا درسنا حالة المراهقةالمصرية دراسة تحليلية فىضوء الظروفالاجتماعية والثقافية التى تحيط بها لوجدنا فىالمجتمع المصرى منالعوامل الفعالة مايؤدى الى صعوبة تكيفها والى معاناتها من مشكلات ليست بذات تأثير كبير على المراهقات فى المجتمعات الغربية ٠ وفيما يلى دراسة موجزة لبعض العوامل ذات الأثر الفعال فى شخصية المراهقة المصرية وبالتالى فى شخصية المرأة ٠

تنشأ المراهقة فى مصر فى أسرة كبيرة فى العادة تتكون من الأب والأم والاخوة والاخوات وكثيرا ما تضم الأسرة الجدة والجد وبذلك يعيش تحت سقف واحد ثلاثة أجيال ، ومن الطبيعى أن يكون لكل جيل طريقته الخاصة فى الحياة ومعالجة الأمور ولذا يكثر احتكاك أفراد الأسرة بعضهم ببعض ، ويتدخل الآباء والاجداد فى حياة الصغار تدخلا يتمثل فى كثرة الأوامر والنواهى التى يطلب من الأبناء طاعتها وما أكثر هذه الأوامر المفروضة على البنت لانها بنت وليست بولد فتضيق هذه ذرعا بها وتسوء العلاقة بينهاوبين أسرتها ، ويحضرنى فى هذه المناسبة قول مراهقة لى : « اننى لا أستطيع أن أقوم بعمل واحد ينال استحسان جدتى ووالدتى ٠ ولذا أعانى من نقدهما

الشيء الكثير ولا أستطيع أن أنفذ رغباتهما فى كثير من الاحيان لان طريقتهما فى الحكم على الأمور لا تناسبنى » •

ومما يزيد فى التوتر بين المراهقة وأسرتها أن كثيرا من مراهقات الجيل الحالى ـ وعلى الأخص فى المدن ـ متعلمات اكتسبن الكثير من عوامل المدنية الحاضرة ولذلك أصبحت تصرفات آبائهن وطريقة معيشتهم لا تعجبهن ، والحق أن المجتمع المصرى فى الوقت الحاضر يعانى من التفاوت الكبير فى الثقافة بين الجيلين الحاضر والسابق ـ وعلى الأخص فى الريف ـ حيث يعيش غالبية سكان مصر وكثير منهم أميون ولذلك كانوا مثار نقد الأبناء ، وبعضهم يخجل من الطريقة التى يعيش بها آباؤهم ومن مسكنهم وملبسهم ومظهرهم العام • هذا العامل وحده كفيل بأن يولد الكثير من التوتر النفسى فى نفوس الأبناء وخصوصا فى مرحلة المراهقة التى يتطلع فيها الشباب الى المثل العليا فى كل شيء •

والأسرة المصرية بما فيها من نظم اجتماعية وعادات وتقاليد لا تشبع كثيرا من حاجات المراهق والمراهقة والتى تعتبر حقا مشروعا لهما فى كثير من المجتمعات الغربية • فنحن نعلم أن من الحاجات الضرورية للمراهقين عموما النزعة الى احتلال مركز محترم بين البالغين "Need for Status" وهذا من شأنه أن يجعل المراهق يضيق ذرعا بما كان يقبله كطفل من الأوامر والنواهى التى يصدرها والداه ومدرسوه والبالغون المحيطون به فيعمل على الخروج عليها • هذا السلوك طبيعى بالنسبة للمراهق ، ويجب ان نعترف له بأنه لم يعد طفلا كما يجب على الآباء أن يساعدوه على اعتداده بنفسه وعلى تبوءمنزلة محترمة فى المجتمع ، ولكن الأسرة المصرية فى الغالب لا تعترف للمراهق بهذا الحق فيصعب على الأب أن يرى ابنه الوديع المطيع قد انقلب الى ولد عاق متمرد على سلطته وهو والده « الذى كان سببا فى وجوده » كما سمعت بعض الآباء يقولون وهم يشكون أبنائهم أو بناتهم المراهقات ، وتكون نتيجة ذلك أن تشدد الأسرة من قبضتها على المراهق أو المراهقة « حتى لا يفلت زمامه منها » وقد يصل الأمر ببعض الآباء أثناء محاولته السيطرة على ابنه أو ابنته العاقة !! الى استعمال العقوبة البدنية ، وهذا التصرف بطبيعة الحال من شأنه ان يزيد الحالة سوءا ، فتزداد مقاومة الأبناء للآباء وبالتالى تزداد حالة التوتر النفسى التى يشعر بها المراهق وتزداد تعاسته ، ومما يزيد الطين بلة ان تقاليد الاسرة المصرية تفرق بين معاملة المراهق والمراهقة فتفرض قيودا جديدة على تصرفات البنت لانها أصبحت مراهقة وتضيق على حريتها فى الوقت الذى تشعر فيه المراهقة بحاجتها الى المزيد من الحرية والى التحرر ولو قليلا من قيود البالغين على الطفولة ، فتمنعها مثلا من الخروج وحدها ، فاذا ما تساءلت عن سبب هذه القيود الجديدة والتى لم تكن تشعر بها وقت طفولتها ، قيل

لها انها كبرت وأصبحت مراهقة ومن العـار تركها وحدهـا ـ واذا آرادت التزين والعناية بشعرها وملابسها ـ وهو سلوك طبيعى لمراهقة ـ انتقـد سلوكها لانها مازالت بنتا صغيرة والتزين لا يجوز الا لليافعات من النساء ، واذا ما شوهدت تتحدث مع شاب ولو كان زميلا لها فى الطفولة لعبت معـه سنوات طوالا بحرية ودون تحفظ ، لفت نظرها الى عدم العودة الى محادثته لانها كبرت وأصبحت كاملة الانوثة وتقاليد الأسرة لا تبيح اختلاط الجنسين فى هذه السن ـ وهكذا يتدخل الآباء فى كل صغيرة وكبيرة من حياة بناتهن وكثيرا ما يعيرونهن بما طرأ على أجسامهن من تغيير لم تألفه المراهقات ، فلا عجب اذا زاد التوتر الانفعالى للمراهقة وضاقت ذرعا بالحياة ، وقد شكت الى الكثيرات منهن بأن الحياة فى محيط الأسرة عبء لا يطاق وأن المدرسـة أو الكلية « تفرج عنهن » وتخفف من حدة الازمات النفسية التى يتعرضن لها من آن لآخر نتيجة لاخفاقهن فى اشباع حاجاتهن الضرورية ، وأذكر فى هذه المناسبة حالات بعض مراهقات أتيننى طالبات الارشاد فى حل بعض مشكلاتهن النفسـية وكان بعضهن يشـكين من أمهاتهن والبعض الآخر من الآباء أو الاخوة الذكور .

ومما يزيد فى تعاسة المراهقة المصرية ان المسـكينة لا تعانى من سـلطة والديها ومدرسيها فقط ، بل كثيرا ما تعانى سلطة أقسى وأشد خطرا عـلى صحتها النفسية وهى سلطة الاخوة البنين سواء كانوا أكبر منها أو أصغر سنا ، فان تقاليد الأسرة المصرية الاجتماعية وتقاليـدنا كشرقيين شـجعت الاخوة البنين على أن ينصب كل منهم نفسه رقيبا على تصرفات اخواتهم البنات، وقد سمح له المجتمع فى مصر بأكثر من هذا اذ اعترف له ببعض الحـق فى قتلهن تخلصا من العار !! فجاء القانون الجنائى وتكرم بعقوبة قاتل اخته لمجرد شائعة لم يتحقق من صحتها بالسجن سنتين أو ثلاثا أو بعقوبة أقصاها سبع سنوات بينما يعاقب قاتل اللص بالاعدام ، ومعنى ذلك ان النظم الاجتماعية المصرية والتى تنعكس فى حياة الأسرة تضاعف من حـدة الازمات النفسية للمراهقة ، ومما يزيد الأمر خطورة على صحتها النفسية ما نراه فى المجتمع المصرى الحديث من عدم استقرار فهو يتأرجح بين البالى من التقاليـد وبين الجرىء من التجديد اذ بجانب النظم الاجتماعية التقليدية الصـارمة السابق الاشارة اليها يوجد تقدميون ودعاة تجديد الى أبعد الحدود ينادون صراحة فى الصحف والمجلات بوجوب اطلاق الحرية للفتاة، لان هذه الحرية من حقها فلماذا تحرم منها ، ويذهب بعضهم الى أبعد الحدود فينادون بآراء من شـأنها ان تقلب النظم الاجتماعية السائدة حاليا فى مصر رأسا على عقب وتزعزع أركان الدين فنقرأ مثلا فى مجلة كالجيل أو أخبار الجامعات عبارات مثل « علموهن القبل » أو « اتركوا لهن حرية الحب والتمتع بلقاء المحبوب فى ضوء القمر » الخ مما يلهب مشاعر المراهقة وقد يدفعهـا اما الى الجرى وراء اشباع دوافعهـا

الجنسية دون اعمال العقل والحكمة ، واما الى الشعور بالتوتر النفسي والاحباط ازاء تصرفات أسرتها معها ومنعها من الخروج وحدها مما يكون له أسوأ العواقب على صحتها النفسية •

يضاف الى ما تقدم أن طريقة الأسرة المصرية فى تربية أبنائها تساعد المراهق أو المراهقة على الشعور بالاحباط والتعاسة وتزيد من توتره النفسى وذلك بسبب تناقض معاملتها للابناء فى المراحل المختلفة ، ففى المرحلة الأولى أى فى المرحلة التى تسبق دخول الطفل المدرسة تعطى الأسرة أبناءها حرية واسعة وتلجأ الى تدليلهم والمبالغة فى اشباع رغباتهم فتخضع الأم لرغبات طفلها الرضيع وتعطيه ثديها ليرضع منه فى أى وقت يريد ولا تتقيد فى ذلك بمواعيد محددة للرضاعة ، كما أن كثيرا من الأمهات يتركن أبناءهن يرضعون لمدة سنتين وفى بعض الأحيان مدة أطول من ذلك وقد تستمر بعد ولادة مولود جديد ، فاذا مشى وتكلم تركت له الحرية يلعب كما يريد ويذهب الى الحدائق أو ينزل الشارع دون تقييد ، وكثيرا ما تخضع لرغباته فى الاكل والنوم حتى ولو كانت عاداته فى هذه النواحى غير مرغوب فيها ، أما من حيث معاملاته الاجتماعية فحدث عن ذلك ولا حرج فبعض الاطفال حتى بعد سن السادسة يبدون من ضروب السلوك ما يدل على قلة عناية آبائهم بتوجيههم وتعويدهم ضبط انفعالاتهم والتحكم فيها، ولذلك نجدهم يثورون لاتفه الاسباب وتنطلق أفواههم بالشتائم والصراخ ولا تتحرك الأم قيد انملة لتوجيه ابنها بل تنتحل له الاعذار قائلة « انه طفل لا يفهم شيئا ، غدا يكبر ويتعلم » ، وهكذا يعيش الطفل متمتعا بقسط كبير من الحرية ، حتى اذا دخل المدرسة تغيرت نظرة البالغين اليه وبدأوا معه عملية تدريب لم يتعوده فتكثر أوامرهم اليه وتتعدد طلباتهم منه ورغم شعوره بوطأة هذه المطالب الا انه يجيبها ويطيع الأوامر . يساعده فى ذلك ما تتميز به مرحلة النمو التى يجتازها من استقرار نسبى، حتى اذا أتت مرحلة المراهقة زاد شعور المراهق تدريجيا بذاتيته وتعددت حاجاته وأصبح أكثر رغبة فى اشباع هذه الحاجات التى كثيرا ما تجد مقاومة من الآباء لانهم لم يتعودوها من ابنهم فتتعقد العلاقة بينه وبين أسرته وعلى الاخص فى حالة الفتاة التى تجد نفسها مقيدة بقيود جديدة لاعهد لها بها فى المراحل السابقة فى الوقت الذى تشعر فيه بحقها فى مزيد من الحرية فلا عجب أن رأينا المراهقة المصرية فى كثير من الأحيان متوترة الأعصاب مشتتة الانتباه خجولة مما طرأ على جسمها من تغيرات ، وتزداد وطأة هذه الحالة كلما زاد التناقض فى معاملة أسرتها لها فى مراحل النمو المختلفة •

هذا النوع من التربية المنزلية وما يبدو بها من تناقض فى معاملة الابنة الواحدة فى مراحل نموها المختلفة تكاد تكون شائعة عند كثير من الأسر المصرية على اختلاف طبقاتها ، ولذلك كان لها أثر كبير فى تكوين شخصية

المرأة المصرية التى تبدو غير متسقة فى كثير من الاحيان ، فنجد مثلا أما على جانب كبير من المحافظة فى حياتها العادية اليومية ومع ذلك فهى تترك لبناتها الحبل على الغارب فى المصيف فيأتين اعمالا غير لائقة ولكنها تعود الى الشدة فى معاملتهن متى عادت الى القاهرة ، وعلى النقيض من ذلك نجد أما أخرى متحررة من التقاليد الشرقية الى حد كبير ومتعلمة وحاصلة على أرقى الشهادات العلمية ومع ذلك فهى تأبى على بناتها المراهقات قدرا ضئيلا من الحرية وتحرمهن مصاحبة أية صديقة من نفس السن بحجة أن « البنات يعلم بعضهن بعضا العادات السيئة » ، وكان من الطبيعى أن تؤثر هذه المعاملة أثرا كبيرا على نفسية ابنتها المراهقة فتراها دائمة الاكتئاب والبكاء منصرفة عن أى ضرب من ضروب الحياة الاجتماعية لا عمل لها بعد الانصراف من المدرسة الا الاستذكار واتمام واجباتها المدرسية التى أصبحت مثار قلق دائم لها ٠

كذلك من العوامل المؤثرة فى شخصية المراهقة المصرية وبالتالى فى شخصية المرأة بصفة عامة ، نظرة الأسرة الى اختلاط الجنسين فى محيطها فالغالبية العظمى من الأسر المصرية وعلى الاخص فى الطبقات المتوسطة لا تبيح اختلاط الجنسين فى محيطها وتحت اشرافها وهذا ينطبق حتى على كثير من الأسر التى أتاحت لبناتها فرص الاختلاط فى دور العلم وفى المجتمعات ٠

ولاباحة الاختلاط فى محيط الأسرة فوائد متعددة منها حماية البنت من خطر الاختلاط بقرناء السوء والتنفيس عن حاجة من الحاجات النفسية القوية التأثير فى شخصيتها كما أنه سيجنبها الشعور بالخطيئة ان هى لجأت الى الاختلاط بالجنس الآخر دون علم أهلها ٠

وأخيرا أرى أنه مما يزيد حالة المراهقة المصرية سوءا أن المجتمع فى مصر لا يوفر لها سبل الأمن النفسى واحترام الذات والتخلص من الشعور بالذنب الذى تشتد وطأته فى مرحلة المراهقة خصوصا اذا ما زادت بواعث القلق وعدم الاستقرار لاى سبب من الاسباب ، فكثيرا ما تثار فى المجتمع مسائل تتعلق بالحياة الخاصة للمرأة المصرية كملابسها وعاداتها وأخلاقها بحجة اصلاح الفساد والقضاء عليه ، تثار هذه المسائل على صفحات الصحف وفى الاماكن العامة وتسمع المراهقة حينا نقدا لاذعا لملابسها وتصرفاتها قد يتعدى النقد الى السباب والشتائم ، وتسمع وتقرأ أحيانا تقريظا وتشجيعا على التجديد والخروج على التقاليد الأمر الذى أدى الى زعزعة شعورها بالأمن واحباط حاجتها الى استحسان الجماعة التى تعيش بينها ٠

هذه بعض العوامل التى تؤثر فى بناء شخصية المراهقة المصرية ، ويبدو هذا التأثير فى صور متعددة تتفق وطبيعتها ، فقد تؤدى هذه العوامل أو

بعضها الى انطواء المراهقة على نفسها وخوفها من الاجتماع بالنـاس وتكوين الأصدقاء ، وكثيرا ما تنكب على دروسها وتنصرف عن غيرها من أنواع النشاط الاجتماعى داخل المدرسة أو خارجها ، ويكتسب النجاح المدرسى أهمية خاصة فى حياتها ويصبح مثار قلق واكتئاب لاتفه الاسباب . كذلك قد تؤدى ظروف المراهقة الاجتماعية الى أن تسلك سلوكا مغايرا كل المغايرة لنوع السـلوك السابق ، سلوكا يبدو فيه التحدى والنزعة الى الخروج على السلطة بل تبدو النزعة العدوانية واضحة وضوحا كبيرا فتهز كتفيها استهتارا اذا سـمعت نصيحة أو نقدا يوجه الى سلوك أتت به وكان غـير مرغوب فيه ، وتعتـدى باللسان أو بالفعل على من يحاول توجيهها حتى ولو كان أقرب النـاس اليها وبذلك يستبدل سعيها الى استحسان المجتمع لتصرفاتها بالنزعة الى التحدى وعدم المبالاة بقيم الجماعة ومثلها ، علاوة على ذلك فقد تدفع التقاليد المراهقة الى أن تسلك طريقا تجد فيه وسيلة لاشـباع نزعتهـا الى الاختلاط بالجنس الآخر فترتكب من الجرائم الجنسية ما يزعج الجماعة ويقلقها ، وذلك علاوة على تشتيت انتباهها وانسحابها الى عالم الخيال والانغماس فى أحلام اليقظة هربا من عالم الواقع الذى أثقل كاهلها بقيوده .

وأخيرا قد تهرب المراهقة من مشاكلها الى التدين فتتخذ من التدين الشديد وسيلة تبرر به هروبها من المجتمع وتعوض به عن شعورها بالاحباط والفشل فى تحقيق رغباتها وحاجاتها القوية ، وتلجأ الى انتزاع استحسان الجماعـة لسلوكها بالتمسك بشعائر الدين الى أقصى درجة فتخفى شعرها «بالطرحة» أو « الايشارب » وترتدى الملابس الواسـعة الطـويلة وتنصرف عن أنواع النشاط الطبيعى المحبب الى المراهقات من سنها .

تلك بعض أنواع السلوك غير المتكيف الذى قد تقوم به المراهقة . على أنه ليس معنى ذلك أن جميع المراهقات دون استثناء يمررن بنوع أو أكثر من أنواع السلوك السابق ، فهناك مراهقات نجحن فى اجتياز هذه المرحلة بسلام وساعدهن على ذلك صلاحية البيئة التى نشأن بها وفهمها لحاجاتهن ، على أن هؤلاء فى الغالب أقلية ولذلك كان الواجب علينا أن نفكر فى كيفية مساعدة بناتنا فى التخلص مما قد يعتريهن من ازمات نفسية فى مرحلة المراهقة وفى كيفية توجيههن حتى يتم تكيفهن للمجتمع وحتى نضمن تكامل شـخصيتهن واتزانها ، وسأتناول ناحية التوجيه هذه فى مقال لاحق ان شاء الله .

فلسفة الرمز فى الفن المصرى القديم

للاستاذ عبد الغنى الشال

أستاذ بالمعهد العالى للتربية الفنية

مر الفن المصرى القديم فى تاريخه الطويل على أحداث متنافرة ومجتمعات مختلفة فى الفكر والعادات والتقاليد ، وكان فى كل فترة من سيره يركز دعائمه ، ثم تفسره الاجيال المتعاقبة تفسيرات شتى ، وفى كل تفسير نرى فكرة جديدة تساعد على نشر دعوة ما ، دينية او فنية ، أو سياسية أو غيرها ٠

فما أن حل القرن العشرون حتى رأينا التفكير والتحليل يتجهان وجهة جديدة تجاه هذا الفن ، فاعتمد التحليل على معايير جديدة علمية أو هندسية أو رياضية أو فنية ، من شأنها الكشف عن الجوهر الحقيقى لفلسفة هذا الفن فى كل صوره ٠ وبذلك تلاشت الفكرة التى كانت الى عهد قريب جدا تشير الى أن الفن المصرى فن دينى بحت ، أو أنه فن ليس فيه من القيم سوى أنه فن قديم « انتيك » تحاط النظرة اليه بالدهشة والغرابة التى تلازم كل عمل غائر فى القدم !

وهنا أريد أن أوضح بعضا من الرموز وأهدافها التى كان يعنيها الفنان المصرى القديم ، مسترشدا ببعض الامثلة على سبيل المثال لا الحصر ٠

وفى اعتقادى أن الفنان المصرى القديم عندما صاغ انتاجه الفنى المتعدد ، انما كان يعتمد كثيرا على الرمزية والغموض ، وينبغى تفسير هذا الانتاج بشىء من الحيطة والحذر والبحث والدقة ٠٠

فمثلا ٠ المعبود « حورس » ، ذلك الذى كمن رمزه فى طائر « الصقر » يستدعى تساءلنا : لماذا اختير هذا الطائر بالذات والأجواء المصرية مليئة بطيور غيره !! ربما يأتى الجواب أن الصقر طائر ينطلق فى طيرانه كالصاروخ من علو شاهق ، عيناه واسعتان لا تغمضان ، يتفرس فى فريسته باحثا عنها ، وهو فى طيره مثال للخفة والحركة ٠٠ اننى أرى أن هناك أشياء أخرى عناها المصرى القديم ، انها الرمزية التى تكمن وراء هذا الاختيار فى أداء وظيفة ما ٠ تلك الوظيفة هى التى كلف بها « حورس » ، وهى البحث عن عمه

« ست » قاتل أبيه « أوزوريس » • وطائر له صفات الصقر ، خير رسول لتحمل هذه المسئولية •• ولقد شكله الفنان بخامات متعددة من أحجار الى ذهب الى خزف وغيرها •

نتناول مثلا آخر • فعندما نزور المتحف المصرى ، ونقف فى حجرة من حجرات الدولة القديمة ، نشاهد فيها تمثالا يعد من أعظم تماثيل الاشخاص فى العالم هو تمثال « خفرع » المنحوت من حجر « الديوريت » الاسود بعروق خضراء • هذا التمثال عثر عليه فى «جب» بالمعبد الجرانيتى بجوار أبى الهول•

ونستطيع ــ لحسن الحظ ــ أن نشاهد أيضا عن يمين هذا التمثال وبنفس الحجرة تمثالا آخر منحوت من الخشب ومعروف باسم « شيخ البلد » • وأطلق هذا الاسم على هذا التمثال لمشابهته الدقيقة بشيخ بلد قرية سقارة وقت العثور على التمثال • غير أن الثابت حتى الآن أنه لشخصية كبير العمال حينئذ ••

ان النظرة السطحية الى هذين التمثالين لا تكفى لمعرفة فلسفتهما ، فان النحات عندما اختار تلك الخامة الشديدة الصلابة لتمثال الملك ، انما قصد الخلود والبقاء والازلية ، وانه فى وضعه لوجه الملك فى نظرته الامامية الممتدة بهيئة رسمية عظيمة ، انما كان يريد أن يقول أن الملك الممثل للاله ينظر الى بعيد •• الى الافق وماوراءه •• الى عالم آخر مستقبل ، فيتنبأ بما فيه من شقاء أو سعادة • أما « حورس » المحتضن لرأس التمثال فان النحات يرمز به أيضا الى رمزين ، وقد وضع اعتبارين أمامه : الاول هو حماية الملك بواسطة « حورس » والثانى غرض فنى خاص بالخامة وزوايا الفراغ • ونجح النحات فى عدم ذبذبة عين الرائى للتمثال بجعل حورس منخفضا قليلا وراء رأس الملك •

وتمثال شيخ البلد رمز دقيق للشخصية الشعبية المصرية التى تتسم بالبساطة والطبيعة ، من غير الكلفة أو الاصطلاحية الملكية التى تعلو تماثيل الملوك •

واذا أردنا بحث رمزية أخرى تكمن فى المعبد نفسه وجدنا ما يلى :

لقد أراد المهندس المصرى القديم أن يقرب الحقائق الكونية لأفراد الشعب بشكل تعليمى ملموس فأخذ الشكل العام لمنزل المواطن العادى ونقله الى تقسيمات المعبد الرئيسية ، حيث نجد منزل الفلاح عادة يتكون من ثلاثة أجزاء هامة :

١ ــ ردهة المنزل ٠

٢ ــ قاعة للضيوف ٠

٣ ــ مكان صاحب البيت ومرقده ٠

فلجأ المهندس الى نقل هذا النظام فسمى المعبد بيت الله أو مسكن الاله ٠

ثم خطط الفناء فى المعبد ليشابه مركز ردهة المنزل العادى ٠

ثم جعل بهو الاعمدة فى المعبد ليشابه مركز قاعة الضيوف ٠

ثم وضع الهيكل فى المعبد ليشابه مركز صاحب البيت نفسه ٠

وكان لكل مكان من الامكنة السابقة حدود ، ولكل شخص مكانه لا يتعداه تجاه هذا التقسيم ٠

ولقد أراد المصمم لأرضية المعبد ، وكذلك لسقفه ، أن ترتفع أرضية المعبد ، كلما دخلنا الى الداخل ، وأن ينخفض السقف للداخل أيضا ، وبذلك نجد فى الهيكل ، أو قدس الاقداس وهو آخر مكان فى المعبد ، الظلمة التى ترمز للخلود والرهبة والقدسية ٠

والجعران كذلك نجد أن الفنان صاغه من خامات متعددة ، وكان رمزا للبعث والخلود ــ لقد شاهد المصرى صفات هذه الحشرة فوجدها تبيض البيضة ثم تدحرجها فى الروث والقاذورات ، فيتكون على سطحها بعض القاذورات ثم تدفن فى حفرة لمدة معينة تخرج بعدها صغار الجعارين ، فتتغذى بما اختزن من فضلات حول البيض ٠

وسمى الجعران قديما « خيبر » ومعناه المدحرج ٠ ومن هنا كان تقريب فكرة عبادة الاله الأكبر « رع » رمز الشمس للرجل العادى ٠ ذلك لان الاله الأكبر يدحرج بيضته ، وهى الشمس ، من المشرق الى المغرب ، فتمكث فترة ما بعد ذلك ، ثم تبعث من جديد مرة ثانية ٠ « وهى فكرة البعث فى الاديان الجديدة » ٠

وبذلك رمز الجعران للبعث ونقشت عليه أدعية وتعاويذ ، ولا زال الجعران مشكلا يلبس الآن فى الخواتم والقلائد من خامات متعددة ٠

أما صورة الكبش الذى يرمز الى « آمون رع » رب الارباب ، فقد أشير به الى السيادة والقيادة ، ففى سير القطيع نجد أن هذا الحيوان يتقدمها جميعا

ويتزعم القيادة ، وقد أدرك العرب هذه الظاهرة فلقبوا زعيم القوم وسيدهم « بكبش قومه » هذا فضلا عن صفات أخرى كامنة فى هــذا الحيوان بعضــها جنسى ..

ولسنا نعرف على وجه التحقيق ما اذا كان الاسكندر المقدونى هو المقصود « بذى القرنين » لانه عندما احتل مصر حوالى سنة ٣٠٠ ق . م ، وزار معبد آمون رع ، لقبه الكهنة بابن الاله ، والبسوه التاج على هيئة قرنى كبش !

ولنعرج الآن على جزء من أســطورة مصرية مدونة على جــدران وسقف حجرة صغيرة جدا فى مقبرة « سيتى الاول » قبل أن يزورها أحد . وسوف أتناول رمزا واحدا من دراما هذه الاســطورة ، ذلك هو آلهة الشر والحرب والقسوة « سخمط » ، حيث تعرض لها الفنان المصرى وجسدها فى جسم امرأة ممشوقة القد والقوام ، ووجهها وجه أنثى الاسد « لبؤة » . لقد أثبت المصرى القديم باختياره هذا الرمز انه على علم ودراية بنفسية الحيوان ، ولقد عرض « والت ديزنى » فلما حديثا عن حياة الحيوان فى الطبيعة ، ورأينا كيف يتجسم الشر فى أنثى الاســـد أكثر من الاســـد نفســـه . وكان المصرى القديم كان يعزو مصدر الشر الى المرأة قبل الرجل !! ولسنا هنــا بســبيل تسجيل دور الشر الذى قامت به هذه الالهة فى تلك الاســطورة « أســطورة خراب العالم وفنائه »

فى هذه العجالة تناولت قليلا من كثير من الرمزية التى لعبت دورا هاما خطيرا فى انتاج الفنان المصرى ، وتحتم علينا أن نتناولها بالتفسير والتحليل وعمق الدراسة ..

اننا نطلب من مدرسى التاريخ مثــلا ، عندما يتعرضون الى تاريخ مصر القديم ، أن يشيروا الى فلسفة هذا الانتاج الضخم من المعرفة ، فلا يكفى أن نعلم الاولاد فى المدارس أن بانى الهرم الاول « خوفو » ، أو أن نقول لهم ان أبا الهول رأسه رأس انسان وجسمه جسم أسد فى حين ثبت أن جسمه يشير الى جسم اللبؤة .

اننا نريد أن يبين للتلاميذ تفكير المصرى القديم فى اختيار مكان الهرم مثلا، واجراء التجارب لمعرفة تحمل الارض لهذا البناء الضخم . وينبغى أن يعرف الطالب أن هذه الكتلة الهائلة تحتاج الى علم رياضى حسابى دقيق .. نريد كذلك أن يبين لنا المهندس المعمارى سر زاوية ميل جــدران الاهرام أو ميــل البوابات المصرية ، وهل لمثل هذا الميل ومقدار زاويته أثره على كتلة العمارة ذاتها ، وعلاقة ذلك بالتكوين الهرمى الشائع فى الفن ورسوخه وتكتله ..

نريد أن يتعلم أبناؤنا لماذا اتجه أبو الهول فى نظرته هذه الى الشرق ، وينبغى كذلك أن نسأل رجال العمارة مستفسرين عن السر الذى كان يرمى اليه المهندس المصرى القديم عندما شذ عن القاعدة المعروفة فى بنائه للمعبد ، عندما شيد المعبد الجنائزى (١) لمدينة هابو لرمسيس الثالث ــ وهو بناء من ثلاث طبقات ــ بشكل غريب عن العمارة المصرية المألوفة ٠٠ نريد أن نعرف هل من رمز كان ينشده المهندس القديم ؟ وهل لذلك من علاقة علمية أو حربية أو غيرهما أراد المهندس القديم تنبيه أذهان المصريين اليها سواء فى حاضرهم أو فى مستقبلهم ؟ وهل كان فى ذهن ذلك المهندس تلك المعمعة الحربية التى واجهها رمسيس الثالث فى احدى حروبه مع الاعداء تجاه فلسطين وكاد الجيش المصرى يفنى لولا حكمة عسكرية آنئذ وكياسة حربية أنقذت الجيش المصرى ؟

ان التلميذ ليس بحاجة أن نزوده بأن اخناتون كان مريضا بداء الاستسقاء ، وكان جسمه مثل المرأة ، لان ذلك معرفة غير حية لا تستهوى التلميذ ولا تشتمل على مجموعة من الخبرات والفكر ٠٠ ان ما نريده هو معرفة تامة للرمزية التى عناها الفنان المصرى ، ولن يتأتى ذلك الا بعد معرفة فلسفة اخناتون نفسه ، فلقد لقب نفسه « عنخ ان ماعت » ومعناها الذى يعيش فى الصدق ، فهو اذن لا يريد الكلفة الملكية وقد كان الضحية الاولى أمام الفنان فعبر عنه فى نقوشه وتماثيله بحقيقة صادقة ومن غير رياء ٠

واننا نتساءل : لماذا لم يرمز الفنان الى « آتون » اله الشمس بصنم ما ، مثل الآلهة الاخرى ؟ ٠٠ نقول ان هذا كسر للتقاليد الفنية ، حدث أثناء حكم اخناتون ٠ وبذلك رمز الى الالوهية الموحدة ووحدانية الله ولم شمل تلك الآلهة المتفرقة فى وادى النيل، تلك المثالية التى حاك لها الكهنة كل المؤامرات وقد نالوا مأربهم بعد حين ٠٠ وقد كان توحيد الآله احدى التعاليم التى حملها موسى النبى من افريقيا الى آسيا ٠٠

وأخيرا نريد معرفة جديدة خالية من الخرافات فى كل مرفق من مرافق الحياة لتراثنا المصرى القديم ٠

---

(١) هناك معابد جنائزية وأخرى الهية ولكل وظيفة مميزة ٠

المؤتمر الدولى الخامس عشر لعلم النفس

بمدينة بروكسل ١٩٥٧

للدكتور محمد خليفة بركات

المدير المساعد للبحوث الفنية

فكرة عامة عن المؤتمر :

نظم هذا المؤتمر الاتحاد الدولى لعلم النفس ، وهو يضم عددا قدره (٥٦) جمعية لعلم النفس فى مختلف دول العالم · وفى عام ١٨٨٩ انعقد المؤتمر الاول لعلم النفس فى مدينة باريس ، وأخذ ينعقد بعد ذلك كل ثلاث أو خمس سنوات فى احدى الدول المختلفة ·· ففى عام ١٩٤٨ انعقد المؤتمر الدولى الثانى عشر فى أدنبرة · وفى عام ١٩٥١ عقد المؤتمر الثالث عشر فى أستكهلم · وفى عام ١٩٥٤ انعقد المؤتمر الدولى الرابع عشر فى مونتريال ، وفى عام ١٩٥٧ انعقد المؤتمر الخامس عشر فى بروكسل ·

وتعتبر الجمعية المصرية لعلم النفس احدى مكونات الاتحاد الدولى الذى ينظم هذه المؤتمرات ، ولذا نشترك عادة بأكثر من عضو لحضورها ·

وقد حضر هذا المؤتمر ١١٩١ عضوا ممثلين لخمس وأربعين دولة ، وكان نحو ٣٠ ٠/٠ من المؤتمرين من الولايات المتحدة بأمريكا ، وساعدهم على الحضور تبرع مؤسسة فورد بألف دولار لنفقات عدد كبير منهم ، كما كان ١٧ ٠/٠ من الحاضرين من بلجيكا بحكم انعقاد المؤتمر فى بروكسل ، وحضر ١٣ ٠/٠ من بريطانيا و ١٠ ٠/٠ من فرنسا · وحضر لاول مرة فى هذا المؤتمر عدد من علماء النفس فى روسيا ، ومثلت معظم البلاد الاخرى أيضا ·

وقد كان رئيس الاتحاد فى هذه الدورة الاستاذ Piaget والسكرتير العام الاستاذ Klineberg وأمين الصندوق الاب Maillauy وفى يوم ٤ أغسطس، بعد انتهاء المؤتمر ، انعقدت الجمعية العمومية للاتحاد · وحضر الدكتور محمد خليفة بركات ممثلا للجمعية المصرية لعلم النفس هذا الاجتماع ، وتم فيه قبول جمعيات علم النفس فى بولنده ونيوزيلانده واستراليا وتركيا كأعضاء

فى الاتحاد • كما أجريت انتخابات المكتب الجديد ، فكان الرئيس الاستاذ Michotte والوكيل الاستاذ Drever وانتخب عشرة أعضاء مجلس الادارة • كما نوقش فى هذا الاجتماع أمر تنظيم اصدار مجلة للمخصات وافية للبحوث التى تجرى فى علم النفس بجميع فروعه فى مختلف بلاد العالم، وعهد بدراسة هذا المشروع الى لجنة برئاسة الاستاذ Russell السكرتير العام لجمعية علم النفس الامريكية • ونوقشت أيضا بعض المسائل مثل علاقة الاتحاد بالمنظمات الدولية الاخرى مثل الاتحاد الدولى للصحة العقلية ، وقسم الدراسات الاجتماعية باليونسكو • وقد حضر الاستاذ Marshall هذا الاجتماع ممثلا لليونسكو •

كما بحث موضوع مكان المؤتمر القادم ، واقترح مبدئيا أربعة احتمالات وهى فنلنده ، والبرازيل ، وبولنده ، وألمانيا • ولكن لم يتقرر شىء فى ذلك انتظارا للاتصال بحكومات هذه الدول •

ونحن نأمل أن نتمكن من عقد هذا المؤتمر فى احدى دوراته بمصر ، ففى ذلك كسب علمى ، ومزايا أخرى سياحية واقتصادية ، اذا أحسن تنظيمه ووقع عبء التكاليف على الاعضاء كما يحدث فى الخارج ، بحيث لا تتكلف الدولة المضيفة الا النفقات الضرورية •

النشاط العلمى للمؤتمر :

تناول النشاط العلمى للمؤتمر ما يأتى :

أولا : المحاضرة الرئيسية للاستاذ Michotte عن وظيفة اللغة فى ضوء تحليل المدركات النفسية •

ثانيا : ثلاث محاضرات مسائية ألقاها :

١ ـ الاستاذ Kohler عن علم النفس والعلوم الطبيعية •

٢ ـ الاستاذ Piaget عن التوازن النفسى بين التذكر والتوقع والعمل التنفيذى •

٣ ـ الاستاذ Kluckhohn عن العلاقة بين علم النفس والانثروبولوجيا •

ثالثا : ثلاث حلقات بحث تناولت ما يأتى :

١ ـ الاعداد العلمى والمهنى للاخصائيين النفسيين باشراف الاستاذين Heron & Marquis

٢ ـ اصطلاحات علم النفس باشراف الاستاذين Klineberg & Luthe

٣ ـ التعاون بين علماء النفس والمختصين فى الطب العقلى والعصبى باشراف الاستاذين Nyssen & Germain

رابعا : محاضرات وأحاديث حول موضوعات رئيسية بلغ عددها ٢٦ موضوعا. وكان يلقى فى كل واحد منها بين ٤ ، ٣٠ محاضرة وحديثا .

وقد اقتضى تنظيم المؤتمر قيام بحث كل خمسة موضوعات فى وقت واحد فى أماكن مختلفة ، وكان على أعضاء المؤتمر أن يختاروا لانفسهم الموضوع الذى يناسبهم لحضور بحوثه ومحاضراته ، وكان الكثيرون من الاعضاء ينتقلون بين الموضوعات بحسب اهتمامهم بالمحاضرات الفرعية أيضا .

من بعض المحاضرات والمناقشات :

١ ـ فى مناقشة موضوع اتجاهات الافريقيين نحو الاوروبيين ، تحدث Biecheuvel عن جنوب أفريقيا وتحدث Amberdance عن الكنغو البلجيكى ـ وقد عرضوا من النتائج ما ينم عن تأخر هذه الشعوب .

وأثناء المناقشة أبرز مندوب مصر أهمية النقط الآتية فى مثل هذه الدراسات : أن أفريقيا أوسع من مجرد هذه الشعوب التى أجريت فيها الدراسات. وان من الواجب أن يشترك ممثلون من أهالى تلك الشعوب فى البحوث ، وان من الخطأ اصدار أحكام مقارنة فيما يتصل بالصفات الخلقية والمزاجية والعقلية نظرا لاختلاف البيئة والتقاليد والقيم بين تلك الشعوب وبين أوروبا .

٢ ـ تحدث Dublineaux عن مدرسة تعليم الآباء فى فرنسا ـ ويحضرها الآباء والأمهات لمناقشة مشكلات أبنائهم ومشكلات الحياة الزوجية . ويلقى المختصون فى الطب والتربية وعلم النفس محاضرات ومناظرات فى هذه الموضوعات .

٣ ـ ألقى Luria أستاذ علم النفس بجامعة موسكو بحثا تجريبيا عن تطور الفعل الارادى عند الاطفال ، مبينا تطورات التوافق بين الكلام والحركة فى مراحل نمو الطفل وربط بين ذلك وبين دراسات Pavlov فى الفعل المنعكس الشرطى ٠

٤ ـ تحدث Murray عن قياس الشخصية وأشار الى أن تطبيق اختبار ال T.A.T. فى بلاد أخرى يجب أن يسبقه تجريب واعادة بحث فى كيفية الانتفاع بنتائجه بما يناسب البيئة الجديدة ٠

٥ ـ تحدث Dailey عن دراسة القادة وتحليل شخصياتهم عن طريق دراسة تواريخ حياتهم ، وبين أهمية اختيار القادة الذين فى يدهم الفصل فى المواقف ومستقبل الشعوب فى ميادين السياسة وغيرها ٠

زيارة معامل علم النفس بجامعة لوفان :

فى يوم السبت ٣ أغسطس نظمت ادارة المؤتمر رحلة الى مدينة لوفان حيث قمنا بزيارة معامل علم النفس الثلاثة ، وهى معمل قسم علم النفس الذى يشرف عليه الاستاذ Michotte وبه أجهزة حديثة لتجارب الادراك والعمل، مزود بورشة لعمل الاجهزة وتصميم التجارب المعملية ، وبه قسم خاص بدراسة وملاحظة الاطفال ، وقد صمم وفقا لهذا الغرض ، ولذا تجد به حجرة للملاحظة ذات جدران يتكون جزء منها من الزجاج النصف شفاف ليمكن ملاحظة الاطفال من الخارج دون أن يعرفوا أنهم موضع الملاحظة ٠

أما المعمل الثانى فهو معمل علم النفس التربوى ، وأهم ما فيه مجموعات من الاختبارات العقلية والتحصيلية ٠

والمعمل الثالث، معمل علم النفس الطبى ، وبه أجهزة حديثة مثل جهاز قياس التموجات المخية لحالات الاضطراب النفسى المختلفة ٠

النشاط الاجتماعى للمؤتمر :

نظم المؤتمر عددا من الحفلات والمناسبات الاجتماعية كان أهمها دعوة الى حفلة موسيقية من المعهد القومى للراديو ببروكسل ، وحفلة استقبال بدعوة من عمدة بروكسل ، وحفلة عشاء فى جامعة بروكسل ٠

ملاحظات عامة :

١ ـ لقد لاقينا من رجال سفارة الجمهورية العربية المتحدة فى بروكسل وعلى رأسهم السيد نجيب الصدر القائم بالاعمال روحا تعاونية ممتازة .

٢ ـ نرجو فى المستقبل ، عند اشتراك مصر فى هذه المؤتمرات ، أن تتخذ اجراءات الموافقة على الاعضاء ، واجراءات اتصال وزارة الخارجية بالمؤتمر فى وقت مبكر بدرجة كافية ليمكن اتخاذ اجراءات تحويل النقد عن طريق الحكومة ، ذلك لان تحويل النقد بالطريق الشخصى يجعله خاضعا لتقلبات الاسعار ، كما أن الاجراءات المبكرة تعطى الاعضاء فرصة أوسع لتجهيز أنفسهم وتحضير بحوثهم للمساهمة فى النشاط العلمى للمؤتمر .

٣ ـ وأخيرا نسجل شكرنا لقسم المؤتمرات بادارة الثقافة على التسهيلات التى قام بها فى هذه المهمة .

رأى
فى تيسير الكتابة العربية

محمد خيرى حربى – والسيد محمد العزاوى

لمحة تاريخية :

أغلب الظن أن اللغة العربية كانت لغة منطوقة فى العصور التى سبقت ظهور الاسلام • فلم تكتشف حتى الآن نقوش نثبت أنها كتبت فى تلك المراحل التاريخية الموغلة فى القدم • الا أن الروايات تذهب الى أن العرب اختارت بعض القصائد الممتازة وكتبتها بماء الذهب على حرير استوردوه من مصر وهذه القصائد هى ما يعرف باسم المعلقات •

وقد لمس التجار العرب الذين كانوا يرحلون الى اليمن والشام حاجتهم الى تدوين حساباتهم وأرباحهم وخسائرهم • ولم يطل بهم البحث فقد استعاروا الارقام من التجار الهنود الذين كانوا يتعاملون معهم فى مرافىء الخليج العربى، واستعاروا حروف الهجاء من القبائل التى كانت تنزل على تخوم الجزيرة العربية فى اتجاه الشام • وبذلك تكامل للتجار العرب أداة وظيفية للحساب والتدوين ، ولم يفكر التجار كثيرا فى مدى ملاءمة هذه الأداة لطبيعة اللغة العربية طالما أنه يؤدى لهم أغراضهم التجارية •

وعند بعثة الرسول الكريم كان الكاتبون فى المدينتين قلة نادرة • فلما انتدب الكاتبون المؤمنون لكتابة الوحى لم ينكر الرسول عليهم كتاباتهم لآياته بهذا الخط • بل لقد عمد الى أسرى بدر وبين لهم أن فى امكان الكاتب منهم أن يفتدى نفسه اذا هو قام بتعليم عشرة من أبناء المسلمين الكتابة •

فلما قام عثمان بن عفان بجمع القرآن وتدوينه وارساله فى الأمصار عرفت البلاد التى دخلت فى ظل الاسلام كتاب الله مدونا فى نسخته الرسمية بهذا الخط الذى يطلق عليه عادة اسم الخط الكوفى ، ويتميز بأن حروفه لم تكن منطوقة ولا مشكولة •

وبدأت الشعوب الاسلامية غير العربية تقرأ الكتاب وتدرس لغته • الا أن كثرة لحن هذه الشعوب أشعرت الأمويين بضرورة العمل على تيسير النطق

السليم • ولم يلجأ الأمويون هذه المرة الى القبائل التى استعيرت منها حروف الهجاء بل عمدوا الى الابتكار : فابتكروا أمرين ، نقط توضع فى مواضع شتى من الحروف المتشابهة حتى تساعد على تمييزها بعضها عن بعض وتحول دون التباسها على المتعلم ، وعلامات توضع على الحروف حسبما تقتضيه ملاحظة النحو والصرف والاشتقاق ، حتى تساعد المتعلم على سلامة النطق والاعراب — أى التحدث بلغة العرب •

بهذين الابتكارين يمكننا أن نؤرخ أول محاولة كاملة لتيسير الكتابة الصحيحة التى تؤدى الى النطق السليم والفهم القديم •

وفى أواخر عهد الدولة الأموية وصدر الدولة العباسية بدأت حركة تدوين العلوم وترجمة المعارف من اللغات الأخرى كالسريانية واليونانية ، وكان هذا امتحانا قاسيا تعرض له الخط العربى والابتكارات الأموية • ولم يكن المدونون والمترجمون يشعرون باطمئنان كبير الى كفاية هذه الأداة • وليس أدل على ذلك من أنهم كانوا يكتبون الكلمة المرببة أو الأعجمية على حد سواء ويضبطونها بالكتابة بعدها وما زالت المعاجم اللغوية تحمل هذا الطابع، وبخاصة فى الكلمات الأعجمية التى كانت اللغة العربية الناهضة تستوعبها بقدرة عجيبة لانها كانت فى حاجة ماسة اليها •

وظلت اللغة العربية بخير قراءة وكتابة على هذا النحو الى أن بدأت النزعات الانفصالية تفرض على الشعوب التى كان يتألف من مجموعها الأمة العربية المتحدة وبدأ الوعى القومى الخاص يتفجر على شكل ثورات دامية وأخذ القرن الثالث يشهد اللغات التى صرعتها اللغة العربية بسلطانها الدينى تحاول استعادة مكانتها كجزء أساسى من مقومات هذا الوعى القومى المنبثق • عندئذ بدأت « الأوطان » الخاصة تتحدث بلهجات تتمثل فيها البطانات الثقافية والاجتماعية القديمة والعوامل البيئية — كل ذلك مع شىء غير قليل من التحامل على السادة العرب • وكان هذا التحامل يتدرج من المناوشات كالتى نلمسها فى الجانب الأدبى من حركة القومية الى حروب الابادة والثورات المجنونة التى كانت تنتهك فيها كل الحرمات •

وكان من الطبيعى أن يعمل هذا الجو النفسى للجماعة العربية الذى تحركت فيه هذه البواعث على تفشى اللحن والخطأ بصورة دعت الكتاب الى تسجيلها فى غير قليل من العجب والدهشة ، وذهبوا فى تعليل هذه الظاهرة مذاهب شتى كان أبرزها بعد العهد بالعربية الفصحى ، ونسوا أن اللغة كائن حى متطور ، وأن اللغة العربية الفصحى التى كانت منطوقة فى الجزيرة العربية كانت جزءا من مقومات قومية عربية خاصة تختلف عن بقية مقومات الشعوب الاسلامية الاخرى •

والواقع أن تفشى اللحن والخطأ لم يتأت من بعد العهد باللغة العربية قدر ما تأتى من انشطار وظيفة اللغة العربية الى شطرين ، فبعد أن كانت أداة التفكير الدينى والمعاشى اقتصرت مهمتها لدى هذه الشعوب على الجانب الدينى فقط • أما الجانب المعاشى فله لغته القومية التى يستريحون اليها • ومن ثم نشأت ثنائية اللغة : لغة الدين الموحدة ، واللغات العامية المتعددة •

وفى أواسط القرن الخامس الهجرى (الحادى عشر الميلادى) توقفت اللغة العربية ــ أو كادت ــ عن أن تكون اللغة الأولى للفكر الاسلامى ونافستها على هذا المركز لغات اسلامية أخرى من أبرزها اللغة الفارسية •

ولم يلبث أن بدأ الجمود يدب فيها فغرق البيـان العربى فى المحسـنات البديعية الثقيلة • وغرق معه الخط العربى فى المحسنات الزخرفية التى ينطق بها الفن الاسلامى الوسيط •

لغات استعارت الخط العربى :

وعندما نهضت اللغات الاسلامية الاخرى استعارت الخط من اللغة العربية استعارة واعية ، كما استعارت مجموعات كاملة من الـكلمات التى تمثـل أقساما كاملة من التفكير ولا سيما الدينى •

وكانت اللغة الفارسية أول لغة تستعير الخط العربى • الا أنها حين فعلت هذا كانت مدركة لاحتياجاتها الخاصة فطوعت بعض الحروف لتلائم مخارجها الصوتية المميزة ، من ذلك الكاف (ك) اشتقت منـه صورة أخرى قريبـة الشبه به (ك) ليلفظ جيما كالجيم المصرية (من غير تعطيش) به وال (ج) اشتقت منه چ لينطق ch وال (ب) اشتقت منه پ لينطـق P. والزاى اشتقت منه الزاى المثلثة لتنطق (J)

واستعارت اللغة التركية القديمة (اسكى) الخط العربى أيضا ، وطوعته ليؤدى مخارجها فزادت على ما فى اللغة الفارسية حرفا آخر اشتقته من الكاف وأسمته الكاف النونى ويرسم بثلاث نقط عليه كما هى الحال فى الثاء والشين • ومن أبرز كلماته المعروفة (بكباشى) التى ما زالت تنطق فى بعض بيئـاتنا المصرية (بنباشى) •

واستعارت اللغة الأردية الخط العربى أيضا • ولعلها أوسع اللغات تصرفا فيه وتطويعا له حتى يؤدى مخارجها الغريبة • من ذلك أنهـا عبرت بالنون غير المنقوطة عن مخرج صوتى يشبه الغنة التى تمتاز بها أواخر الأفعـال

الفرنسية المسندة الى جماعة المتكلمين (avons, allons) كما استفادت من رسمى الياء المتصلة المتطوفة (هى ـــے) فجعلت لكل منهما دلالة صوتية تجعله حرفا قائما بذاته • أما تصرفها فى التاء والراء فعجيب حقا ، ففضلا عن أن فيها تاء وراء محققة ففيها كذلك التاء المشبعة بهاء منفجرة ، والراء اللثغاء مشبعة بلام فوضعت على التاء والراء طاء صغيرة لتدل على هذه المخارج •

ولعل اللغة الكردية أحدث اللغات استعارة للخط العربى • ولا نستطيع أن نحكم عن مدى صلاحية هذا الخط لها لأنها أقرب شبها بالتركية من الفارسية أو العربية •

ولا بد أن نقرر أن نجاح هذه اللغات فى استعارتها للخط العربى لا يرجع الى مهارتها فى تطويعه بقدر ما يرجع الى طبيعتها فهى خالية من الاعراب ، كما أن تصريفاتها واشتقاقاتها لا تتأتى بتغيير بعض حركات الكلمة بل بتغيير صورة الكلمة الى صورة أخرى •

وبالرغم من استمرار كتابة اللغة التركية بالخط العربى قرونا عديدة الا أنه كان من البين أن الخط العربى قاصر – مهما طوع – عن أداء ما فيها من الامالة والاشمام وأطيافهما المتدرجة من الملفوظ الى ما يقرب من الملحوظ •

وقد استطاع مصطفى كمال فى مطالع هذا القرن أن يأمر بالانتقال الى الخط اللاتينى دون أن يواجه رد فعل عنيف • ولم يكن من المعقول أن يحدث هذا الحدث أى رد فعل يذكر فى جيل شهد بعينى رأسه كيف سدد أتاتورك الى السلطة العثمانية والخلافة الاسلامية ضربتين متلاحقتين فقضتا عليهما قضاء تاما فى وقت قصير الواحدة بعد الأخرى •

كفاح مصر من أجل نهضة سليمة :

وحين جاءت الحملة الفرنسية الى مصر جاءت معها بمطبعتين فرنسيتين وأخرى عربية ليطبع عليها نابليون منشوراته الى رعاياه الجدد • وكما أذهلت المصريين قوة الغرب العسكرية أذهلتهم أيضا قدرتهم الصناعية الفنية • وكانت الطباعة سحرا دونه السحر !

وفى غمرة الذهول والعجب أنشأ محمد على المطبعة الأميرية لتطبع « الوقائع » التى كانت تحمل ما يشاء أن يبلغه الى الرعايا من قوانين وقرارات ومنشورات تحظر هذا وتمنع ذاك وتتدرج فى سلب الشعب كل حقوقه ،

لتتركز فى يده • وكان التعليم من بين هذه الحقوق التى سلبها •
وأخرجت المطبعة الاميرية طبعات من الكتب الخطية التى تعالج شتى العلوم والمعارف ، كما بدأت تخرج الكتب للمدارس •

وبدأ المصريون يتعلمون ويدرسون وتيسرت للناس ألوان العلوم والمعارف الأصلية والمترجمة •• وهكذا بدأت النهضة • ولم يحاول أحد فى غمرة النهضة العلمية السريعة الخطى أن يفكر فى تيسير الكتابة العربية للأجيال الصاعدة لانهم كانوا مشغولين بأنفسهم ومراكزهم ومناصبهم وقربهم وبعدهم من الوالى وحاشيته • الا أن العائدين من البعثات العلمية أدخلوا فى الكتابة العربية ما ألفوه فى أوربا من علامات الترقيم كالفاصلة والنقطة وعلامات التنصيص وتقسيم الموضوع الى فقرات •• وغنى عن البيان أن المستعمر لم يكن يهمه فى قليل أو كثير أصلحت الكتابة العربية أم فسدت • لا بل انه كان يهدف الى أن يستبدل بهذا كله لغته الانجليزية التى قرر ـ دون استشارة أحد بالطبع ـ أن تكون لغة التدريس فى مراحل التعليم المختلفة • الا أن الشعب نجح فى اعادة اللغة العربية الى مكانتها من المدارس والحياة العلمية • ولعل المستعمر ساهل المصريين فى ذلك حتى لا ينتفض عليه فى الحرب العالمية الاولى ، وابقاء على مصالح شركات الطباعة الاجنبية التى كانت تورد هذه المطابع الى مصر •

محاولات تيسير الكتابة :

ويبدو أن حركة اعادة اللغة العربية الى مكانتها من المدارس صاحبها تفكير فى الصعوبات التى يلاقيها الناشئة فى تعلمها ورسم حروفها ونطقها نطقا سليما • وكان كل تفكير فى الاصلاح يأتى عادة من جانب الشعب لا الحكومة فى ذلك الزمان ، لأن الحكومات كانت عن الشعب فى شغل بارضاء القوى السياسية من ناحية وتجنب كل ما من شأنه أن يضعف مركزها أو يقوى غيرها من الأحزاب من ناحية أخرى •

ويحدثنا المرحوم خليل مطران عن محاولة لتيسير الكتابة العربية قام بها أستاذه ابراهيم اليازجى لتلاميذه • غير أنه يقرر أن التلاميذ اضطروا الى هجرها لما كان فيها من تعقيد • وكان هذا فى سوريا • أما فى مصر فيمكننا أن نؤرخ بدء المحاولات الواعية بسنة ١٩٣٨ حين أبدى المجمع اللغوى رغبته فى بحث الطرق التى من شأنها أن تؤدى الى تيسير الكتابة العربية وجعلها صالحة لضبط النطق بألفاظ اللغة • وكان ذلك فى أواخر يناير سنة ١٩٣٨

حيث ألفت لجنة من أعضاء المجمع المقيمين بالقاهرة لدراسة هذا الموضوع على أن يكون الشرقيون والمستشرقون أعضاء بالمراسلة • (١)

وفى الوقت نفسه أبدى بهى الدين بركات (وزير المعارف آنذاك) اهتمامه الجدى بالمشكلة • فنشر مقالا أثار فيه مسألة الصعوبة التى يعانيها النشء فى ضبط النطق ورسم الكلمات العربية (٢)

وكان هذا المقال فاتحة لحركة شعبية واسعة النطاق فأفسحت الصحف والمجلات صدرها لاقلام الكتاب الذين تناولوا المسألة من شتى النواحى ما بين مؤيد ومعارض ومعلق ومقترح حتى كاد القارىء لا تقع عينه على صحيفة يومية الا ليجد فيها بحثاً أو تحليلا أو نقدا أو تعقيبا ـ مما دلل بصورة واضحة على أهمية الموضوع بالنسبة للجمهور ومساس الحاجة الى التفكير فيه •

وفى غمار ذلك دعت مجلة التربية الحديثة كبار المفكرين من رجال التربية والادب فى مصر والبلاد العربية الى أن يدلوا بآرائهم وأصدرت عددا خاصا بهذا الموضوع (٣) يحوى بضعة عشر مقالا طيبا أجمعت كلها على ضرورة العمل على التيسير وان اختلفت بعد ذلك فى المقترحات العملية •

وما لبثت أن اندلعت نيران الحرب العالمية الثانية فصرفت انتباه الناس فى مصر وفى غيرها عن كثير مما كانوا يتابعونه من ألوان النشاط • الا أن هذه المشكلة ظلت ماثلة لدى المجمع اللغوى والقائمين على شئون التعليم فى البلاد • ففى أوائل سنة ١٩٤١ أصدرك وزير المعارف آنذاك قرارا يكلف فيه المجمع اللغوى درس ما من شأنه تيسير الكتابة العربية (٤) فدرس المجمع الموضوع بعد صدور القرار بيومين ، وانتهى الى احالة الموضوع الى « لجنة الاصول » التى ألفها فى تلك الجلسة ، ثم عينت لجنة الاصول هذه لجنة فرعية من بين أعضائها لتقديم مقترحاتها بهذا الشأن •

---

(١) الجلستان ٣١ و ٣٢ من الدورة الخامسة المنعقدة يومى الاحد والاثنين ٢٣ و ٢٤ يناير سنة ١٩٣٨ •

(٢) مجلة التربية الحديثة ـ السنة الحادية عشرة ـ العدد الثالث فبراير ١٩٣٨ ص ٢١٤ وما بعدها •

(٣)مجلة التربية الحديثة ـ السنة الحادية عشرةـالعدد الرابع ابريل١٩٣٨

(٤) ٦ فبراير سنة ١٩٤١

وبذلت جمهرة الباحثين من طبقات الشعب معونتها الصدقة لهذه اللجنة فقدمت مقترحات مختلفة يرجع أغلبها الى اختصار بعض حروف الهجاء وتثبيت أشكالها فى مواضعها المختلفة من الكلمة ، والى تبسيط قواعد الاملاء ٠

مشروع الجارم

وقد اهتم المرحوم على الجارم ـ عضو المجمع ـ ببحث الوسيلة التى يجعل بها شكلات الحروف متصلة بالحروف ذاتها ٠ وقد استعان فى بحثه ببعض المختصين من الخطاطين العارفين بأصول الطباعة ٠ ومرة أخرى أبدى الشعب معونته الصادقة فأخذ يرسل الى المجمع مقترحاته فى هذا الشأن ٠ وفى ابريل سنة ١٩٤١ قدم الى لجنة الأصول مشروعه فاشتغلت اللجنة بدراسته وتحسينه ، وذلك تمهيدا لعرضه على مؤتمر المجمع ٠

ومما هو جدير بالتسجيل أن الشعب الذى عاون فى مشروع الجارم لم يكن الشعب المصرى وحده بل شعب البلاد العربية التى كانت آنذاك تدخل فى دور جديد من أدوار تطورها المجيد نحو الوحدة الكاملة التى هى حقها الطبيعى الذى أخذت تنتزعه انتزاعا بكفاحها المر الطويل ٠

مشروع عبد العزيز فهمى :

وقد بدأ المرحوم عبد العزيز فهمى مشروعه بأن تقدم فى جلسة ٣ مايو سنة١٩٤٣ مقترحا ابدال الحروف اللاتينية بالحروف العربية للتمكن من الكتابة ومن النطق الصحيحين فأحيل الاقتراح الى لجنة الأصول لدراسته ، ثم ناقش مشروع الجارم الذى عرض بعد تنقيحه على لجنة الاصول واعترض عليه ، ثم عاد فتقدم باقتراحه الأول الى مؤتمر المجمع فى جلسة ١٧ يناير سنة ١٩٤٤ ٠

وقد أعانه كل ذلك على أن يصور مشروعه ويقدمه فى جلسة ٢٤ يناير سنة ١٩٤٤ وبسطه فى جلستين :

مسـابقة :

وشهد شهر فبراير أكبر عدد من الجلسات خصص لمناقشة الكتابة العربية (١) • وقرر ألا يبت برأى حتى يستشير البلاد العربية وفى الوقت نفسه قرر وضع جائزة مقدارها ألف جنيه لاحسن اقتراح فى تيسير الكتابة على ألا يكون لاعضاء المؤتمر الحق فى دخول المسابقة • وأعلن المجمع عن هذه المسابقة وحدد آخر موعد لقبول المقترحات بيوم ٣١ مارس ١٩٤٧ • وفى خلال هذه المدة تلقى المجمع اللغوى ما يزيد عن المائتى مقترح •

وفى مايو سنة ١٩٤٧ ألف المجمع لجنة فنية من المختصين فى الخط والطباعة من غير أعضاء المجتمع لتتولى دراسة هذه المقترحات وتقديم تقريرها الى لجنة الاصول لتنظر فيها وتعرض الأمر على المجلس • وقد عقدت هذه اللجنة عشرين جلسة انتهت فيها من دراسة جميع المقترحات فاستبقت ما يصلح لاعادة النظر •

مشروع تيمور :

وفى ٢٤ يناير سنة ١٩٥١ استمع مؤتمر المجمع الى افتراح جديد قدمه الاستاذ محمود تيمور عضو المجمع (٢) • ويقضى الاقتراح بالاقتصار على صورة واحدة لكل حرف ـ وهى الصورة التى تقبل الاتصال من بدء الكلمات، اتخاذ علامات الضبط المتعارفة التى يجرى بها الاستعمال • ويرى صاحب الاقتراح أن اقتراحه يبقى على الصلة بين القديم والجديد ، وأن الحروف ستكون واضحة لا خفاء بها ، وأن علامات الشكل ستقع على الحروف التى سيكون تعليمها يسيرا •

وبعد سنة من اجتماعات اللجنة الفنية رفعت تقريرها الذى تقرر فيه أنها انتهت الى « أن كل المقترحات التى قدمت لم تحقق التيسير المنشود • »

وفى هذا الضوء فصل فى شأن المسابقة على أساس أن أحد المتسابقين لم يصل الى أحسن اقتراح لتيسير الكتابة العربية ، وشكرهم المجمع جميعا وتقرر الاستمرار فى دراسة الموضوع •

---

(١) نوقش مشروع الجارم فى جلسات ٥ و ٧ و ٩ من فبراير ونوقش اقتراح عبد العزيز فهمى فى جلستى ١٩ و ٢١ •

(٢) محمود تيمور ـ ضبط الكتابة العربية ـ الطبعة الأولى يناير يناير سنة ١٩٥١ •

وفى سنة ١٩٥٥ وردت طائفة جديدة من المقترحات • فأخذت اللجنـة فى دراستها وتجربة بعض ما رأته صالحا للتجربة •

جهود جامعة الدول العربية :

وفى أثناء دراسة المجمع للمقترحات بحثا عن أهدى الطرق الى تحقيـق تيسير الكتابة العربية تألفت لجنة فى جامعة الدول العربية لهـذا الغرض تضم ممثلين للبلاد العربية وطلبت من المجمع ايفاد ممثليه فى اجتمـاع اللجنة • فلما اجتمعت اللجنة فى أواخر مارس سنة ١٩٥٦ رأت أن تنضم الى لجنة التيسير بالمجمع توحيدا للجهود المبذولة ، وضمانا للاطلاع الكامل على جميع الجهود السابقة ، فعقدت جلسـتين اشـترك فيهما خبراء الفن والطباعة • وتوصلت اللجنة المشتركة الى بعض التوصيات التى تدور حول الاقتصار على تيسير حروف الطباعة والآلات الكاتبة باختصار صور الحروف والاستغناء عن المتداخل منها والمقنطر ، ووجوب التزام الشكل فى الطبـاعة ووضع النقط فى مواضع ثابتة •

وقد أبلغت هذه التوصيات الى الادارة الثقافية بجامعـة الدول العربيـة حتى تكون موضع النظر فى مؤتمر المجامع العربية •

وفى أواخر سبتمبر عقد المؤتمر الاول للمجامع اللغوية العلمية فى دمشق بدعوة من جامعة الدول العربية • وفاز موضوع تيسـير الكتابـة العربية بقسط طيب من الدراسة • غير أن اللجنة الخـاصة بها رأت أن كل هــذه الجهود التى بذلت ما زالت بعيدة عن تحقيق الغاية المرجوة وأوصت باستمرار البحث لتحقيق هذه الغاية ، ورحبت بأن تمضى المجامع اللغوية والجـامعة العربية فى سبيلها فى تشجيع الباحثين لتحقيق هذا الأمل العظيم (١)

تصنيف المحاولات :

ويمكننا أن نصنف جميع المحاولات التى بذلها المتقدمون فى الاتجاهات التالية :

---

(١) جامعة الدول العربية ــ الادارة الثقافية .
المؤتمر الاول للمجامع اللغوية العلمية • دمشق سنة ١٩٥٦ ص ٢٦٣

الاتجاه الاول ــ اتخاذ الحروف اللاتينية بدلا من الحروف التى تكتب بها اللغة الآن •

الاتجاه الثانى ــ اختراع حروف جديدة تحل محل حروف اللغة ، ذات علامات للضبط ملائمة لها •

الاتجاه الثالث ــ الابقاء على الحروف العربية القائمة مع اختراع علامات للضبط يلاحظ فى اختراعها أن تكون ميسورة على المطابع واضحة للقارىء فتلحق بتلك الحروف •

الاتجاه الرابع ــ الابقاء على الحروف القائمة وعلامات ضبطها على أن تصب علامة الضبط مع الحرف فى بنية واحدة •

الاتجاه الخامس ــ الابقاء على الحروف القائمة ووضع علامات الضبط بجانب الحروف منفصلة عنها كما هى الحال فى الحروف اللاتينية وليس كما توضع الآن فوق الحروف وتحتها •

الاتجاه السادس ــ الابقاء على الحروف القائمة والاقتصار منها على صورة الحروف المنفصلة تسهيلا لوضع علامات الضبط عليها •

الاتجاه السابع ــ الابقاء على الحروف المستعملة والاقتصار على صورة واحدة هى التى تقبل الاتصال من بدء الكلمات وهى التى يسميها أهل فن الطباعة حروفا من الأول •

ابعاد المشكلة :

وان المتتبع لكل هذه المحاولات يهوله حقا أنها لم تثمر ثمرتها المرجوة رغم ما رصد لها من جهد ووقت ومال ، حتى انه لا يتمالك أن يتساءل ما هى أسباب الفشل حتى الآن رغم أن الدولة تبنت الموضوع وعهدت به الى هيئة من أجل هيئاتنا العلمية ، ثم نصرتها جامعة الدول العربية ولم تبخل أية جهة بشىء ولم تحتكر شيئا بل انها التجأت الى الشعب صاحب القول الفصل فى هذه المسألة وفى غيرها ــ ورصدت قدرا مغريا من المال لمن يحقق للبلاد العربية أمنيتها العزيزة فى تيسير تعلم لغتها قراءة وكتابة وفهما •

من الواضح الجلى أن الخط ورسم الحروف ليس هدفا فى حد ذاته ، بل هو وسيلة لغاية أجل وأخطر • ومن الواضح الجلى أنها ليست مسابقة فنية

فى جمال التصميم الهندسى وبراعة الزخارف بل انها عملية تعليمية تهدف الى ايجاد أداة طيعة تستجيب للكاتب والقارىء بأقل جهد وكلفة ٠٠ أداة فى يد الكاتب العادى يكتب بهـا ما يريد كتـابة سليمة بينة يراعى فيهـا الوضوح والاقتصاد ، وتجعل القارىء العادى يقرأ ما يكتبه الكاتب قراءة صحيحة بأقل جهد مستطاع لكى يفهم ما يقرأه باكبر قدر مسـتطاع ٠ أو بعبارة أخرى ان المسألة تهدف الى ايجاد اداة قادرة على تصوير « جميـع » أجزاء الكلمة ، وضبط رسمها ونطقها أينما وقعت من الجملة وتحت تأثير أى عامل اعرابى وقعت ٠

الخلاصة :

ويخيل الينا أن المسئول الأول عن الفشل هو تكييف المشكلة وتصورها ٠ فلو كانت المشكلة مشكلة الشكل والتشكيل فقط لمـا عجزت الأجيـال المتعاقبة عن أن تجد لها حلا موفقا ٠

لقد حصر الباحثون والمحاولون كل همهم فى اشكال الحروف وحركات الاعراب والتشكيل الى غير ذلك ٠ فلم يروا الا وجه المشكلة القريب وعزلوا هذا الوجه عن بقية الوجوه الأخرى ٠ وسلخوا المشكلة برمتها عن العوامل الاجتماعية التى أثرت وما زالت تؤثر فى مجراها ، وحكموا آراءهم وعاداتهم فى الحلول التى اقترحوها ، ونسوا صلتها الأكيدة بالجيـل الصـاعد الذى تبذل كل هذه المحاولات من أجله : من أجل جعل اللغة أطوع ومن أجل جعل تعلمها أقل مشقة ٠

فالوجه الاجتماعى للمشكلة يتجلى فى مسلكنا التعليمى الذى كنـا نسلكه الى عهد قريب ٠ كنا ـ وما زلنا الى حد بعيـد ـ نعـلم الجيـل الصاعد فى المدارس لغة ذات مخارج خاصة وألفاظ خاصة تتغير أواخرها رفعـا ونصبا وجرا يسمعها ويراها فى بعض ساعات اليوم المدرسى ، ونحرصه على وجوب احترامها لانها لغة الآباء والأجداد والتراث النفيس ٠٠٠ وكنا ـ وما زلنا الى حد كبير ـ نحرص على أن نفصل بينها وبين « لغة » أخرى يتحدث بهـا التلميذ طول اليوم المدرسى ـ فى غير دروس اللغة العربية ـ ويتحدث بها فى خارج المدرسة فى الشارع وفى البيت ، وفى كل مكان ، وتلتقطها أذنه من كل جانب ٠ ولا يرى لنفسه غنى عن اجادتها حتى يسير بها فى حيـاته اليومية ٠

ولم نحاول الا قليلا فى أن نقرب بين هذين الشيئين ٠ ووقفنا بالمرصاد على باب اللغة نزود عنه كل كلمة متطفلة تحـاول أن تدخـل من البـاب

المشروع • ونسينا أن اللغة العربية كانت من أقوى اللغات هضما لمئات من الالفاظ التى انهالت عليها فى عصور التدوين والتآليف العباسية الزاهرة ، وان ازدهارها لم يتأت الا من استيعابها لهذه الألفاظ ذات المدلولات الدقيقة أو الغريبة — دون قيد أو شرط فى بعض الاحيان • وما زال بامكانها أن تهضم آلاف الكلمات الجديدة دون أن تفقد وظيفتها كوسيلة للتفاهم والربط بين شعوب البلاد العربية ، لا كأداة علمية تعبر عن أدق مباحث العلوم والفنون •

ولكي نقدر مدى ما لهذا الوجه من المشكلة من تأثير عميق على القراءة الصحيحة والكتابة السليمة والفهم القويم يجب أن نلاحظ منصفين أن طائفة كبيرة من كتابنا المجيدين يعبرون بلغتنا العامية تعبيرا ودوا كل الود لو اقتدروا عليه كتابة وفهما • وما الميل الجارف الى استعمالهم للعامية فى المسرحيات والتمثيليات الا لاحساسهم الفنى الدقيق بأنهم عندئذ أقدر على التعبير عن خلجات الضمير وما تخفى العيون والصدور •

فاذا كان هذا حال المجيدين من كتابنا فكيف حال الناشئين والجيل الصاعد ؟

والوجه التعليمي للمشكلة يتجلى فى طريقة تعليمنا للغة العربية بقواعدها المعقدة ، فالجهل بقواعد النحو والصرف المعقدة من الاسباب الرئيسية فى الخطأ المكتوب والمنطوق • وفضلا عن أن الخط العربى المجرد يسمح بقدر كبير من المخالفة بين النطق والكتابة فانه لا يسمح بأى قدر من بيان وجه النطق السليم • ولو تأملنا ما يفعله أى كاتب منا لرأينا أنه يكتفى برسم نصف الكلمة على أحسن الحالات ، فهو يكتب (قد) ويترك القارىء للقدر ! ولو تأملنا ما يفعله القارىء المتوسط لرأينا أنه يقوم بالحدس والتخمين ويقرأ على أساس المحاولة والخطأ ، وغالبا ما يكون نصيبه الخطأ لانه لو وفق الى التعرف على الكلمة لم يوفق — فى الغالب — الى معرفة ما يوجبه موقعها من حركة على آخرها • وهكذا يظل القارىء فى عناء مرير • ولعل لهذا أثره فى عودة البعض الى الامية •

فتيسير القواعد النحوية والاملائية وجه آخر من وجوه المشكلة ليس الى نكرانه من سبيل • ولو أننا تأملنا كيف يتعلم المستشرقون اللغة العربية لوجدنا أنهم يعمدون الى قواعد املائية ونحوية تختلف كل الاختلاف عن تلك التى يتعلمها أبناؤنا فى المدارس •

وهناك **وجه آخر سيكولوجي** للمشكلة وهو أن الذين تناولوا المشكلة حتى الآن لم يستطيعوا أن يتخلصوا من اطار العادات والتقاليد المألوفة ، وأن ينظروا الى المسألة نظرة موضوعية تأخذ بعين الاعتبار مصلحة الجيل الصاعد • وهذا طبيعى فى موضوع تيسير الكتابة لانه يتصل باحداث تعديل فيما تعلموه وألفوه من نظم وطرق • وهناك من القوى النفسية الداخلية ما يكفى الكبار لتبرير أى تمسك بالقديم حتى بعد أن يتبين لهم صلاحية الجديد • ومن أبرز الأمثلة التى نشاهدها الآن المقاومة العنيفة التى تلقاها الطريقة الكلية فى تعلم القراءة ـ من الجمهور ومن بعض رجال التعليم رغم أن التجارب العديدة ما زالت تثبت صلاحيتها وتفوقها على الطرق الاخرى •

وعلى ضوء هذا كله نستطيع أن نذكر مجموعة من الاعتبارات التى ينبغى أن تؤخذ بعين الاعتبار عند وضع أى منهج علمى لبحث هذه المشكلة :

١ ـ لما كانت هذه المشكلة تهم القارئين والكاتبين باللغة العربية فى كل مكان لذلك ينبغى أن يعمم البحث بحيث يأخذ بعين الاعتبار وجهات نظر تمثل هؤلاء جميعا •

ولعل العمل المشترك فى مثل هذه الدراسة من أهم العوامل التى تقوى الرابطة العربية وتدعم القومية العربية وهذه القومية بدورها يمكن أن تسهم بنصيب وافر فى حل هذه المشكلة بالتعاون بين البلاد العربية شرقا وغربا •

٢ ـ ولما كان لهذه المشكلة جانبها الاقتصادى المتصل بالطباعة والنشر فينبغى أن يراعى هذا أيضا فى منهج البحث فيؤخذ رأى رجال المال والاعمال والفنيين فى المسائل المتصلة بعملية انتاج الكتب والكتابة •

٣ ـ ليست هذه هى المرة الاولى التى تعرضت فيها شعوب العالم لمثل هذه المشكلة ولذلك ينبغى أن نستعين بخبرات من سبقونا فى هذا الميدان حتى نبدأ من حيث انتهوا وهذا يتطلب دراسات مقارنة لبعض نواحى هذه هذه المشكلة عند الشعوب التى كان لها نصيب فى حل مثل هذه المشكلة مثل روسيا فى عهد بطرس الأكبر وتركيا فى عهد كمال أتاتورك وغيرهما •

٤ ـ أما الجانب النفسى والاجتماعى لهذه المشكلة فانه يدفعنا الى كثرة عرض الموضوع على الناس لتتناوله أقلامهم وألسنتهم فى كل المجالات وعلى مختلف المستويات فى الوقت الذى يكون فيه البحث ماضيا فى طريقه ، وذلك حتى

يلم الباحثون بالاستجابات الإجتماعية والنفسية للشعب العربى ازاء موضوع تيسير الكتابة وذلك قبل أن ينتهوا الى نتائج فى هذا الموضوع فيفرضوها عليه وقد دلت التجارب على أن المجتمع يلفظ عادة مثل هذه الفروض مهما كان لها من أهمية أو يحولها فى اتجاهات قد تمسخ البحث ونتائجه وهـذا طبيعى فى مجتمع قوى كالمجتمع العربى تمتد جذوره التاريخية الى أبعـاد عميقة جدا •

خاتمة :

ليس الهدف من هذا المقال عرض مشكلة تيسير الكتابة والتقدم بتوصيات فيها وانما كل ما نهدف اليه هو ابراز أهمية توثيـق البحوث التـربوية بمعنى جمع الدراسات المقارنة جنبا الى جنب مع الدراسات التاريخية ووضع منهج للبحث يتناول هذا كله الى جانب المنهج العلمى المـألوف وابراز فكرة ان النظم الاجتماعية والتعليمية ينبغى أن يراعى فى بحث مسائلهـا انهـا لا تقوم منفصلة وانما تدخل فى الاطار الاجتماعى وتتفـاعل معـه بحيث لا يمكن فصلها عنه ودراستها منعزلة ولا بد من مراعاة الاتجاهات الاجتماعية للشعوب ، طالمـا أن البحث يتناول مشكلة اجتماعية للشعوب ويهدف نحو تغيير ما ألفوه من نظم أو طرق • والله ولى التوفيق •

بحث

نظام القبول بالتعليم الثانوى

للدكتور محمد نسيم رأفت
المدير المساعد لادارة البحوث الفنيه

مقـدمة :

ظهر نظام للقبول بالمدارس الثانوية ، ويصعب على الانسان أن يفهمه اذا لم يعرف الاسس التى بنى عليها • فمثلا يمكن أن يتساءل الفرد : لماذا قرر هذا النظام خصم درجات من مجموع التلاميذ ؟ ولماذا لم يكن الخصم على وتيرة واحدة فى جميع الاعمار ؟ (يخصم النظام نصف درجة عن كل شهر للتلاميذ بين ١٤ سنة ، ١٥ سنة ونصف ، ثم يخصم علاوة على ذلك درجة عن كل شهر يزيده عمر التلميذ عن ١٥ سنة ونصف) •

ولماذا اختار هذا النظام الخصم بطريقة تصاعدية مثل الضريبة التصاعدية؟ وعلى أى أساس تقرر اعفاء التلاميذ الذين هم دون الرابعة عشرة من الخصم من مجموعهم ؟ وهل هذا النظام بدعة جديدة أم نتيجة لتطور مستمر ؟ وما نوع هذا التطور ؟ وما الأسس التى روعيت فى تطور هذه النظم ؟

لذلك نبدأ بعرض تطور نظم القبول ، مع بيان **الأسس التي روعيت فى كل نظام** ، وظروف السياسة التعليمية ، وامكانيات الميزانية التى كانت سببا مباشرا فى ظهوره •

التطورات التى طرأت على نظام القبول :

لقد مرت نظم القبول فى مراحل ثلاث ، كل منها تختلف عن غيرها من حيث الظروف والامكانيات وسياسة الوزارة التعليمية • ويمكن أن نلخصها فيمايلى:
المرحلة الاولى : نظام القبول الى ما قبل عام ١٩٥٠ وتتميز هذه المرحلة بمايأتى:

أ ـ كان التعليم الثانوى بمصروفات •

ب ـ كانت توجد أماكن متوفرة لجميع القادرين على دفع المصروفات في المدارس الثانوية •

ج ـ لم يكن هناك نظام لاختيار التلاميذ لهذا التعليم سوى القدرة على دفع الرسوم المدرسية •

لذلك كانت شروط القبول للتعليم الثانوى تتلخص فيما يأتى :

أولا : نجاح التلميذ فى الشهادة الابتدائية وبشرط الا تزيد سنه على ١٧ سنة •

ثانيا : دفع المصروفات المقررة للتعليم الثانوى •

ثالثا : ولم تظهر فى هذه المرحلة الاولى أية مشكلة فى نظام القبول بالمدارس الثانوية •

المرحلة الثانية : نظام القبول من ١٩٥٠الى١٩٥٢ وتتميز هذه المرحلة بمايأتى:

أ ـ أصبح التعليم الثانوى مجانا للجميع •

ب ـ أصبحت المدارس الثانوية العامة لا تتسع لجميع المتقدمين اليها•

ج ـ ظهرت الحاجة لاختيار أفضل المتقدمين للتعليم الثانوى العام •

لذلك كان نظام القبول فى المدرسة الثانوية يتلخص فيما يأتى :

يقبل بالسنة الاولى التلاميذ الذين ينجحون فى الشهادة الابتدائية وفق الشروط الآتية :

١ ـ ألا تزيد سن التلميذ فى أول أكتوبر على ١٧ سنة •

٢ ـ وتكون الاولوية فى القبول لمنهم فى سن الثالثة عشرة فمادونها بدون قيد أو شرط •

٣ ـ واذا بقيت بعد ذلك أماكن خالية ـ يقبل بها التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين الثالثة عشرة والسابعة عشرة على الاساس الآتى :

أ ـ تخصم درجة من المجموع الكلى للتلميذ عن كل شهر يزيده عمره على سن الثالثة عشرة ٠

ب ـ يرتب التلاميذ ترتيبا تنازليا وفق المجموع الاعتبارى الجديد في قائمة ٠

ج ـ يقبل التلاميذ وفق ترتيبهم فى هذه القائمة بقدر العدد الذى تسمح به الميزانية المقررة للمدرسة ٠

فى هذه المرحلة ظهرت مشكلة القبول، وخصوصا لان التعليم الفنى لم يكن قد أعد مدارسه لاستيعاب عدد من فائض المتقدمين للمدرسة الثانوية العامة ـ كما نجد أن التعليم الثانوى قد جعل لاول مرة نظام القبول على أساس السن ومجموع الدرجات ٠

ويلاحظ أن هذا النظام قد خصم ٤٨ درجة من المجموع الكلى للتلميذ الذى يبلغ من العمر ١٧ سنة وهذا الخصم يعادل حوالى ٢٠ ٠/٠ من المجموع الكلى مما يجعل الأمل ضعيفا جدا فى قبوله بالرغم من حصوله على مجموع يعتبر جيدا جدا ٠

وفى هذا اجحاف بمن صادفتهم ظروف قاهرة حالت دون التحاقهم بالتعليم الثانوى فى سن مبكرة ، مع أنهم قد يمتازون فى تحصيلهم العلمى وفى قدراتهم المختلفة ٠

وفى عام ١٩٥٣ أصبحت الشهادة الاعدادية شرطا أساسيا للقبول بالتعليم الثانوى بدلا من الشهادة الابتدائية ، وامتحن التلاميذ الذين كانوا فى الثانية الثانوية فى امتحان الشهادة الاعدادية ، والناجحون منهم كانت لهم أماكن متوفرة فى السنة الثالثة الثانوية التى أصبحت السنة الاولى الثانوية ، بعد تقسيم المدرسة الثانوية الى قسمين ثانوى على النظام الحالى والقسم الآخر ألحق بالمدرسة الاعدادية ٠

لذلك لم تظهر أية مشكلة للقبول فى ذلك العام ٠ ولكن بدأت تظهر هذه المشكلة فى الأعوام التالية نظرا لاستمرار ازدياد الاقبال على التعليم العام ٠

المرحلة الثالثة : نظام القبول من ١٩٥٥ الى ١٩٥٧ وتتميز هذه المرحلة بما يأتى:

أ ـ ازدياد عدد المتقدمين الى التعليم الثانوى العام المجانى ٠

ب ـ أصبح التعليم الثانوى يأخذ تلاميذه من الناجحين فى امتحان الشهادة الاعدادية بدلا من الشهادة الابتدائية ٠

جـ ـ تعديل نظام القبول على نفس الاساس مع مراعاة السن ومجموع الدرجات .

ولذلك أصبح نظام القبول فى التعليم الثانوى يتلخص فى أن يقبل فى السنة الاولى التلاميذ الذين ينجحون فى الشهادة الاعدادية وفق الشروط الآتية :

١ ـ ألا تزيد سن التلميذ فى أول أكتوبر على ١٧ سنة .

٢ ـ وتكون الاولوية فى القبول لمن هم فى الخامسة عشرة فمادونها بعد ترتيبهم حسب مجموع درجاتهم .

٣ ـ واذا بقيت بعد ذلك أماكن خالية ، يقبل بها التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين الخامسة عشرة والسابعة عشرة بعد ترتيبهم وفق مجموع درجاتهم .

مشكلات نظام القبول التى ظهرت فى عام ١٩٥٧ :

١ ـ استمرار ازدياد الناجحين فى امتحان الشهادة الاعدادية عاما بعد عام ، كما يتبين من الجدول الآتى :

السنة	عدد الناجحين فى الشهادة الإعدادية
١٩٥٣	٣٨٠٦٨
١٩٥٤	٤٣٥٧١
١٩٥٥	٥٤٤٥٧
١٩٥٦	٥٣٣٦٩
١٩٥٧	٥٨٤٢٣

٢ ـ تثبيت عدد فصول السنة الأولى فى التعليم الثانوى العام وعدم التوسع فيها ، وأصبحت تتسع فقط لحوالى ٣٠ ألف تلميذ فى سنة ١٩٥٧ من جملة الناجحين فى هذا العام ، وذلك للتوسع فى التعليم الفنى .

٣ ـ ورغم التوسع فى التعليم الفنى فان امكانياته كانت لا تتسع لاكثر من ٩ آلاف تلميذ من الناجحين فى الشهادة الاعدادية لسنة ١٩٥٧ .

٤ ـ اهتمام الوزارة بقبول أفضل المتقدمين اليها فى التعليم العام على أساس مراعاة السن ومجموع الدرجات .

٥ ـ شعور الوزارة بأن نظام القبول المعمول به فى ذلك الوقت ، والذى قسم التلاميذ الى طبقتين : أقل من ١٥ سنة وأكثر منها ، فيه اجحاف وظلم لفئة معينة من التلاميذ ، هى الفئة التى تقع بين الطبقتين ، فمثلا يمكن قبول التلاميذ الذين عمرهم خمس عشرة سنة أو أقل بأيام مع حصولهم على حوالى ٤٥ ٠/٠ من المجموع الكلى ولا يقبل التلاميذ الذين يزيد عمرهم أياما على الخمس عشرة سنة مع حصولهم على أكثر من ٧٠ ٠/٠ من المجموع الكلى ، وذلك لان الاولويه فى القبول لمن هم أقل من خمس عشرة سنة .

لذلك أوقفت الوزارة قبول التلاميذ فى شهر سبتمبر ١٩٥٧ لدراسة هذه المشكلة وازالة أسباب الظلم الواقع على هده الفئة من التلاميذ ، وقد قامت بهذه الدراسة ادارة البحوث الفنية (فرع التخطيط) مع ادارة التعليم الثانوى .

دراسة لايجاد حل عاجل لمشكلة عام ١٩٥٧ :

صمم فرع التخطيط استمارة لجمع البيانات الآتية عن حالة القبول فى المدارس الثانوية فى كل منطقة تعليمية :

١ ـ عدد الناجحين فى الشهادة الاعدادية .

٢ ـ عدد المتقدمين للمدارس الثانوية) تحت ١٥ سنة) فوق ١٥ سنة

٣ ـ عدد المقبولين تحت ١٥ سنة .

٤ ـ عدد المقبولين فوق ١٥ سنة .

٥ ـ أقل مجموع وصلت اليه المنطقة فى قبول التلاميذ .

٦ ـ عدد الفصول المقررة للسنة الاولى الثانوية .

٧ ـ عدد الفصول التى تقترح المنطقة زيادتها .

٨ ـ بيانات عن أعمار ومجموع التلاميذ الذين لم يقبلوا حتى شهر سبتمبر ١٩٥٧ .

وفيما يلى نموذج من هذه الاستمارة التى وزعت على جميع المناطق لملء بياناتها :

بيانات عن حالة القبول فى المدارس الثانوية

منطقة ....

	بنين	بنـات	مجموع
١ ــ عدد الناجحين فى الشهادة الاعدادية	....	....	....
٢ ــ المتقدمين للمدارس الثانوية)فوق١٥سنة	....	....	....
)تحت١٥سنة	....	....	....
٣ ــ عدد المقبولين تحت ١٥ سنة	....	....	....
٤ ــ عدد المقبولين فوق ١٥ سنة	....	....	....
المجموع	....	....	....

٤ ــ أقل مجموع وصلت اليه المنطقة فى قبول التلاميذ ....

٥ ــ عدد الفصول المقررة للسنة الأولى الثانوية ....

بيانات عن التلاميذ الذين لم يقبلوا للآن بالمدارس الثانوية

فئات المجموع / الأعمار / شهرسنة شهرسنة	أقل من ١٠٨	من ١٠٨ إلى أقل من ١٢٠	من ١٢٠ إلى أقل من ١٣٢	من ١٣٢ إلى أقل من ١٤٤	١٤٤أوأكثر
١٥,٠٠ ــ ١٥,٥	....	....	....	....	....
١٥, ٦ ــ ١٥,١١	....	....	....	....	....
١٦,٠٠ ــ ١٦,٥	....	....	....	....	....
١٦, ٦ ــ ١٧,٠٠	....	....	....	....	....

وقام الفرع بتفريغ هذه البيانات ودراستها احصائيا ، ولاحظ أن ضغط اقبال التلاميذ على المدارس الثانوية شديد فى بعض المناطق دون غيرهـا ،

وبيانها كالآتى ـ مع ترتيبها حسب ضغط التلاميذ على مدارسها الثانوية :

منطقة القاهرة الشمالية ـ منطقة الجيزة ـ منطقة القاهرة الجنوبية ـ منطقة الاسكندرية ـ منطقة طنطا ـ منطقة المنصورة ـ منطقة شبين الكوم ٠

وتقدم الفرع بالمقترحات الآتية :

١ ـ لا يجوز أن يوضع أساس جديد من شأنه أن يستبعد بعض التلاميذ الذين تم قبولهم لان بعض المدارس فى مناطق كثيرة قد أذاعت نتائج القبول قبل أن يصلها أمر الوزارة بوقف القبول ٠

٢ ـ الحل العاجل لهذه المشكلة يكون بزيادة ميزانية فصول السنة الاولى الثانوية أو بزيادة عدد تلاميذ الفصل من ٣٢ الى ٣٦ تلميذا بدون زيادة فى الفصول ٠ وذلك لان الغرض منه منح الفرصة للتلاميذ الذين تزيد أعمارهم على ١٥ عاما ، والذين حصلوا على درجات عالية فى المجموع (وقد أخذت الوزارة بهذا الاقتراح وزادت فصول السنة الاولى فى المناطق التى تواجه ضغطا شديدا من كثرة المتقدمين للالتحاق بالتعليم الثانوى) ٠

٣ ـ يجب بحث نظام القبول واقتراح أساس سليم له فى المستقبل ٠

بحث القبول فى المدارس الثانوية واقتراح نظام له لسنة ١٩٥٨ :

جمعت ادارة البحوث (فرع التخطيط) بيانات عن عدد الناجحين فى الشهادة الاعدادية فى احدى عشرة منطقة وهى :

القاهرة الشمالية ـ القاهرة الجنوبية ـ الجيزة ـ بنى سويف ـ المنيا ـ سوهاج ـ طنطا ـ شبين الكوم ـ المنصورة ـ كفر الشيخ ـ دمياط ٠

جدول كمثال يبين بيانات عن الناجحين فى المناطق المذكورة فى عام ١٩٥٧

عدد الناجحين		
بنين	بنات	المجموع
٣٢٧٨٠	٩٣١١	٤٢٠٩١

وقد تضمنت المعلومات التى جمعت بيانات عن أعمار الناجحين ومجموعهم ومن هذه البيانات أمكن حساب متوسط المجموع لكل عمر كما يتبين من الجدول الآتى :

متوسط المجموع	العمـــر	
	سنة	شهر
١٣٤	١٣	—
١٣١	١٣	٦
١٢٩	١٤	—
١٣١	١٤	٦
١٣٤	١٥	—
١٣٥	١٥	٦
١٣٠	١٦	—
١٢٥	١٦	٦
١٢١	١٧	—

الأسس التى يجب أن تراعى فى اقتراح النظام :

١ ـ معرفة عمر التلميذ الذى سار سيرا عاديا حتى وصل الى الشـهادة الاعدادية فى صيف عام ١٩٥٨ تبعا للخطة المرسومة فى السياسـة التعليمية :

نجد أن مثل هذا التلميذ قد دخل المرحلة الابتدائية من سـن السادسـة وتقدم بعد أربع سنوات لامتحان القبول للمدارس الاعداديه وبذلك كان فى العاشرة من عمره وقضى أربع سنوات بالمدرسة الاعدادية فيكون قد وصل الى الشهادة الاعدادية فى سن الرابعة عشرة •

والتلاميذ الذين هم أقل من هذه السن دخلوا المدرسة الابتدائية أصغر من السن القانونية ، ولهم من القدرة العقلية والقدرة التحصـيلية ما مكنهم من السير جنبا الى جنب مع غيرهم ، وهم فى الغالب ممتازون نسبيا كما يتبين ذلك من متوسط المجموع لهذه الأعمار •

والتلاميذ الذين هم أكبر من سن الرابعة عشرة ربما يكونون قـد دخلوا المدرسة الابتدائية أكبر من السن القانونية أو تعثروا فى دراستهم •

٢ ـ دراسة علاقة السن بمتوسط المجموع فى الأعمار المختلفة ودلالتها :

نجد أن متوسط المجموع يرتفع بعد سن الرابعة عشرة تدريجيـا الى أن يصل أقصى ارتفاعه فى سن الخامسة عشرة سنةوالنصف ثم ينخفض انخفاضا كبيرا نسبيا •

وهذا يدل على أن ارتفاع متوسط المجموع من سن الرابعة عشرة الى سن الخامسة عشرة يرجع الى نضج التلميذ فقط مع فرض تساوى التلاميذ من حيث القدرة العقلية والقدرة التحصيلية ٠

٣ ـ لذلك يجب أن نأخذ متوسط مجموع سن الرابعة عشرة كأساس للمقارنة ٠

٤ ـ يجب أن نوجد قاعدة لنسوى بين متوسط المجموع فى سن الرابعة عشرة ومتوسط مجموع سن الخامسة عشرة والنصف ٠

طريقة تطبيق الأسس المقترحة :

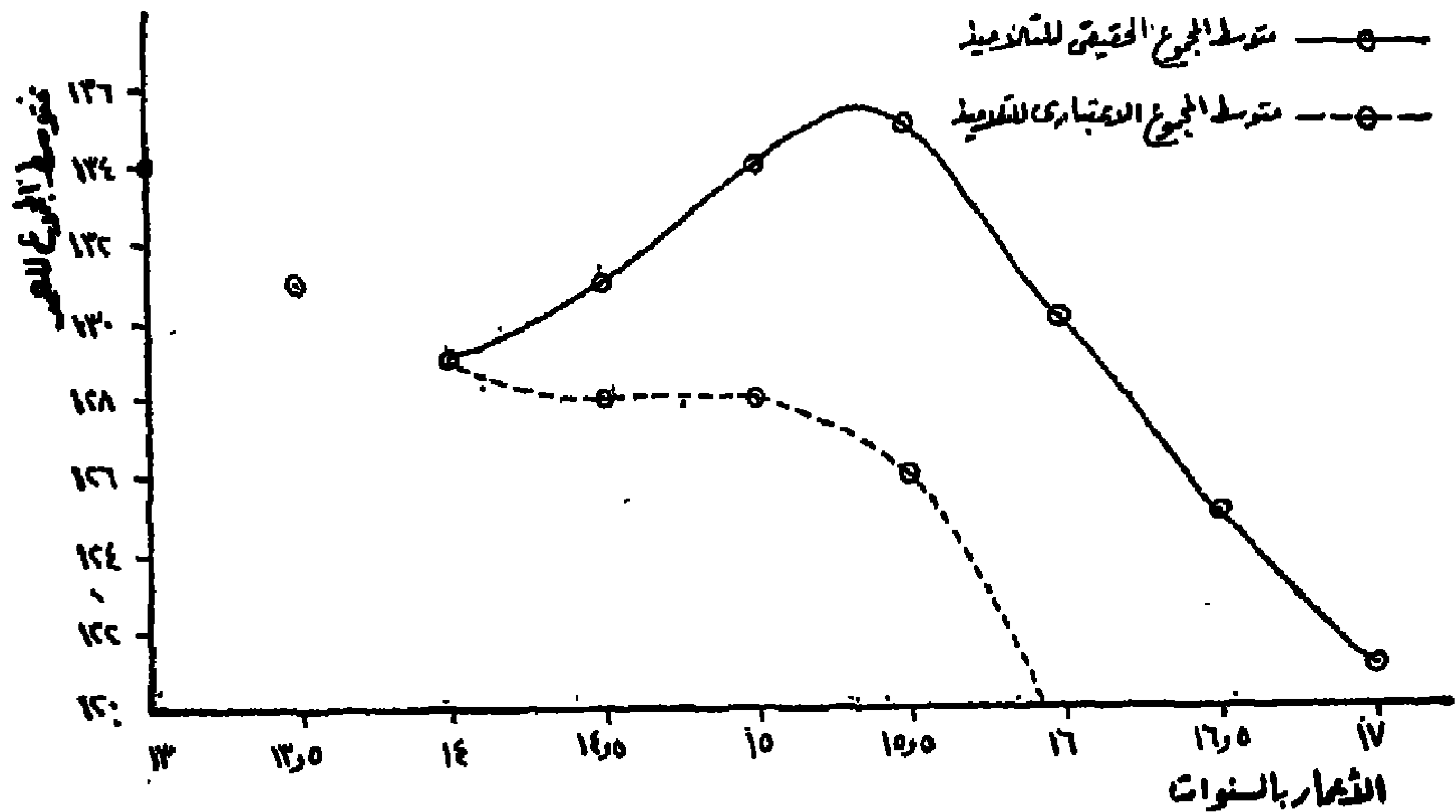
١ ـ قمنا برسم بيانى يبين العمر ومتوسط المجموع ٠

٢ ـ حاولنا ابتكار معادلة لنخرج خطا بيانيا يكون فيه الجزء الذى بين الرابعة عشرة والخامسة عشرة والنصف خطا مستقيما لنسوى بين متوسط مجموع التلاميذ فى هذه الاعمار ، وذلك لتعديل الرسم البيانى السابق ٠

والوسيلة اما أن تكون بزيادة المجموع الاعتبارى للتلاميذ صغار السن أو بنقص مجموع التلاميذ كبار السن ٠ وقد اخترنا الوسيلة الأخيرة لانها قد طبقت من قبل فى نظم القبول فى المدارس الثانوية ٠

٣ ـ وراعينا فى المعادلة أن تكون بسيطة سهلة التطبيق ما أمكن ٠

كما يوضح الرسم البيانى الآتى متوسط المجموع للأعمار المختلفة ومتوسط المجموع الاعتبارى للأعمار المختلفة الناتج من المعادلة ٠



رسم يوضح العلاقة بين أعمار التلاميذ ومجموع درجاتهم

النظام الجديد المقترح لعام ١٩٥٨ :

هذا النظام عبارة عن المعادلة التى تحدد المبادىء التى تشترط فى القبول حتى نحقق مراعاة السن ومستوى التحصيل وهى كالآتى :

١ ـ ألا تزيد سن التلميذ فى أول السنة الدراسية (أول أكتوبر) على ١٧ سنة
٢ ـ يقسم التلاميذ الى ثلاث مجموعات حسب أعمارهم على النحو التالى :
أ ـ الذين سنهم ١٤ سنة فأقل ٠
ب ـ الذين سنهم أكثر من ١٤ سنة الى ١٥ سنة ونصف ٠
ج ـ الذين تزيد سنهم على ذلك ٠
٣ ـ يبقى المجموع الكلى للدرجات التى حصل عليها كل تلميذ من أفراد الفئة (أ) كما هو من غير تقييد ٠
٤ ـ تخصم نصف درجة من المجموع الكلى لكل تلميذ من الفئة (ب) عن كل شهر تزيده سنه على سن ١٤ سنة ٠
٥ ـ تخصم نصف درجة من المجموع الكلى لكل تلميذ فى المجموعة (ج) عن كل شهر تزيده سنه على سن ١٤ سنة حتى سن ١٥ سنة و٦ شهور ، ثم تخصم علاوة على ذلك درجة عن كل شهر تزيده سن التلميذ على سن ١٥ سنة و٦ شهور حتى سن ١٧ سنة ٠
٦ ـ تعد قائمة واحدة لجميع تلاميذ المجموعات الثلاث ، ويرتبون فيها ترتيبا تنازليا وفق المجموع الاعتبارى الجديد للدرجات ٠ ويقبلون وفق هذا الترتيب بقدر العدد الذى تسمح به ميزانية المدرسة ٠

ملاحظات ومقترحات :

١ ـ عرض هذا النظام على لجنة شكلتها ادارة التعليم الثانوى ووافقت عليه ثم رفعته الى هيئة الوكلاء فأقرت هذا النظام للعمل به فى هـذا العام والأعوام التالية ٠
٢ ـ النظام السليم للقبول يجب أن يعد على أساس العمر ومجموع الدرجات من واقع نتيجة امتحان الشهادة الاعدادية فى العام نفسـه (ولذلك يجب أن يتغير من عام الى عام ٠ ولكن جرت تقاليد الوزارة أن تعلن عن نظام القبول فى وقت مبكر قبل ظهور نتيجة الامتحان ، وكذلك تريد الوزارة نظاما ثابتا لا يتغير ٠

ولذلك قامت الادارة بعمل هذا النظام على أساس متوسطات لعينات من السنوات الثلاث الماضية حتى تقل الاخطاء المحتملة ٠
٣ ـ يجب توقع تعديل نظام القبول للمدارس الثانوية فى عام ١٩٦٠ حين يتم تطبيق خطة الوحدة الثقافية فى المرحلة الاعدادية ، وتتغير بذلك المناهج وبعض النهايات العظمى للمواد ، وكذلك مستوى سن التلميذ٠
٤ ـ يجب ادخال أسس التوجيه التعليمى فى المدرسة الاعدادية حتى يخرج التلميذ من هذه المدرسة ومعه سجل شامل لنواحى تحصيله فى مختلف المواد الدراسية وقدراته المختلفة ، وكذلك نشاطه الثقافى والرياضى ٠

وهذا السجل يكون موضع الاعتبار لدى المدرسة الثانوية عند قبول التلاميذ المتقدمين اليها ، وهذا مبدأ مسلم به فى جميع الدول المتقدمة٠

ارقام تتكلم

تصدر عن ادارة الاحصاء بوزارة التربية والتعليم

ينتهي كل عام دراسى بموسم للامتحانات، فتقدم مدارس كل مرحلة من مراحل التعليم المختلفة للمجتمع جيلا جديدا من أبنائها الذين أتموا سنى المرحلة ونجحوا فى امتحان اتمام الدراسة بها ٠

والاحصاءات التالية تبين لنا عدد الناجحين فى امتحان اتمام دراسة كل مرحلة تعليمية بالاقليم الجنوبى للجمهورية العربية المتحدة فى نهاية العام الدراسى ١٩٥٨/٥٧ ٠

ولكى يمكن التعرف على نسب النجاح واتفاقها أو اختلافها بين البنين والبنات ، فقد بينا عدد من حضروا الامتحان لكل من البنين والبنات ليتمكن القارىء من الوقوف على مدى ما تعده الأجهزة التعليمية فى الدولة من أبناء الجيل وبناته ٠ كما أن الارقام توحى بعدة مقارنات وكثير من الدراسات والنتائج التى تهم الباحثين فى مشكلات التربية والتعليم ٠

أولا ـ فى مرحلة التعليم الثانوى

أ ـ الثانوى العام :

من حضروا امتحان شهادة اتمام الدراسة الثانوية العامة فى سنة ١٩٥٨ يبلغ عددهم (٥٢٦٠٩) طالب وطالبة لشعبتى العلوم والآداب ، نجح منهم (٢٨٩٨٣) طالب وطالبة ٠ فلقد حضر امتحان شعبة العلوم (٣٦٦٧٧) طالب وطالبة نجح منهم (١٩٦٣٧) ، كما حضر امتحان شعبة الآداب (١٥٩٣٢) طالب وطالبة نجح منهم (٩٣٤٦) ٠ وبيان الناجحين فى كل شعبة من البنين والبنات كالآتى :

		شعبة العلوم	شعبة الآداب
من حضروا امتحان الثانوية العامة	بنون	٣٢٣٣٦	١٢٨٦٠
	بنات	٤٣٤١	٣٠٧٢
عدد الناجحين	بنون	١٧١٤٨	٧٣٢٩
	بنات	٢٤٨٩	٢٠١٧
نسبة النجاح فى المائة	بنون	٪ ٥٣	٪ ٥٧
	بنات	٪ ٥٧	٪ ٦٦

ولما كان من بين الناجحين من نجح فى جميع المواد ، ومنهم من نجح مع الرسوب فى مادة واحدة ، ومنهم من نجح مع رسوبه فى مادتين (حسب القرار الجمهورى رقم ٣٩٩ لسنة ١٩٥٦ وهو الخاص بتنظيم امتحانات النقل والامتحانات العامة) ، فمن الطريف أن نتعرف على عدد الناجحين فى جميع المواد ونسبتهم الى عدد الناجحين جميعا .

واليك تفصيل ذلك للطلبة الناجحين فى القسم العلمى للثانوية العامة :

حالة النجاح	عدد الطلبة والطالبات	النسبة المئوية
ناجحون فى جميع المواد	١٠٦٢٧	٪٥٤
ناجحون مع الرسوب فى مادة واحدة	٥٣٧٦	٪٢٧
ناجحون مع الرسوب فى مادتين	٣٦٣٤	٪١٩
جملة الناجحين فى الثانوية العامة (علمى)	١٩٦٣٧	٪١٠٠

ب ـ الثانوى الفنى :

يتميز التعليم الثانوى الفنى بزيادة مضطردة فى عدد خريجيه . فقد تخرج فى صيف هذا العام (٤٣٩٠) طالبا من المدارس الثانوية التجارية والزراعية والصناعية ، عدا (١٦٢) طالبة تخرجن فى المدارس الثانوية التجارية .

واليك عدد الخريجين فى كل نوع من أنواع التعليم الفنى فى صيف عام ١٩٥٨ :

نوع التعليم الثانوى الفنى		حاضرون فى امتحان (اتمام الدراسة)	ناجحون (متخرجون)	نسبة النجاح فى المائة
ثانوى صناعى		٣٢٦٠	١٩٥٤	٪٦٠
ثانوى زراعى		١٠٨٤	٩٨٥	٪٩١
ثانوى تجارى	بنون	٣٠٥٢	١٤٥١	٪٤٨
	بنات	٤٢٢	١٦٢	٪٣٨
جملة		٧٨١٨	٤٥٥٢	—

وفى التعليم الثانوى النسوى ، تقدم لامتحان اتمام الدراسة (١٥١٤) طالبة نجح منهن (١٣٠٢) ٠

ثانيا ــ فى مرحلة التعليم الاعدادى

أ ــ الاعدادى العام :

امتحان اتمام الدراسة بالمدارس الاعدادية العامة امتحان تجريه المناطق التعليمية ، كل منطقة على حدة ٠

والبيان التالى لعدد من حضروا هذه الامتحانات وعدد الناجحين فى جميع المناطق من تلاميذ وتلميذات المدارس الحكومية والمدارس الحرة ٠

	بنون	بنات	جملة
من حضروا امتحانات الاعدادية العامة	٧٢٥١٠	٢٠١٦٥	٩٢٦٧٥
عدد الناجحين	٥٠٨٥٣	١٤٤٥٨	٦٥٤١١
النسبة المئوية للنجاح	٪ ٧٠	٪ ٧٢	٪٧٠

وهذا عدا من تقدموا من طلبة وطالبات المنازل وعددهم (١٧٩٨٥) نجح منهم (٧٢٢١) طالب وطالبة ٠ وعلى ذلك فان جملة من تقدموا لامتحانات الاعدادية العامة بالمناطق (١١٠٦٦٠) طالب وطالبة نجح منهم (٧٢٥٣٢) طالب وطالبة ٠

ب ــ الاعدادى الفنى :

والبيان التالى لعدد من أتموا التعليم الاعدادى الفنى فى أنواعه المختلفة ، الصناعى والزراعى والتجارى فى عام ١٩٥٨ :

نوع التعليم الاعدادى الفنى		حاضرون فى امتحان إتمام الدراسة	ناجحون	نسبة النجاح فى المائة
إعدادى صناعى		٢١٢٥	١٦٢٨	٧٧ ٪
« زراعى		٥٩٠	٤٥٤	٧٧ ٪
« تجارى	بنون	٤٤	٣٧	٨٤ ٪
	بنات	١٧٤	١٤٨	٨٥ ٪
جملة		١٩٣٣	٢٢٦٧	—

ثالثا ـ فى معاهد اعداد المعلمين والمعلمات

والبيان التالى لمن تخرجوا فى معاهد اعداد المعلمين والمعلمات فى عام ١٩٥٨:

معاهد إعداد المعلمين	عدد الخريجين	
	طلبة	طالبات
معاهد المعلمين والمعلمات العامة والريفية	٥٦٠٨	٣٥٧٥
معلمين ومعلمات أولية راقية	٤٦٤	٢٤٠
معلمين ومعلمات خاصة	٥٣٠	٣٥٥
كلية المعلمين بالقاهرة	٢٩٦	—
معهد التربية العالى باسكندرية	٨٣	٣٠

وذلك عدا الخريجين من المعاهد الفنية ومعاهد التربية الرياضية والخدمة الاجتماعية ، ومن الكليات الجامعية •

Journal of Education

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO

* Issued Quarterly in (November-January-March-May)
* Publishes Essays and Research Dealing with Education, Teaching, and Related Fields.

* Materials for Publications to be addressed to Dr. Mohamed Kh. Barakat, Secretary of the Editorial Board, 13, Liberation Square, Cairo, Tel. 31486.
* All other correspondence to be addressed to Abd El Fattah El Miniawi, Executive Director at the same address.
* Annual subscription as follows :

Minimum Period of Subscription one year.

In Egypt and Sudan P.T. 60
reduced to P.T. 40 for Students of Teacher Training Institutions.

Abroad P.T. 75

Price Per Copy

Egypt and Sudan P.T. 15 Palestine & Jordan 200 Mill.

Syria and Lebenan 200 L.P.T. Iraq 200 Fils

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES

OF INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO.

EDITOR : Dr. ABD EL AZIZ EL-KOUSSY

1st Issue | November 1958. | Year XI

CONTENT.

Printed by "Dar El-Alam El-Arabi"

23, Sharia El-Zaher, Cairo.

Phone 44706

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة
رئيس التحرير : الدكتور عبد العزيز القوصى

السنة الحادية عشرة | يناير سنة ١٩٥٩ | العدد الثاني

فهرست

طبع بمطابع دار أخبار اليوم
القاهرة

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

- تصدر الصحيفة أربع مرات في السنة (نوفمبر — يناير — مارس — مايو)
- تنشر الصحيفة المقالات والأبحاث التى تعالج شئون التربية والتعليم وما يتصل بها .
- جميع الحقوق الخاصة بما تنشره الصحيفة من مقالات وابحاث ورسوم محفوظة لرابطة خريجى معاهد التربية .
- ترسل المقالات باسم : الدكتور محمد خليفة بركات سكرتير تحرير صحيفة التربية ١٣ ميدان التحرير تليفون ٣١٤٨٦ .
- أما المكاتبات الاخرى فترسل باسم : الاستاذ عبد الفتاح المنيساوى مدير ادارة الصحيفة فى العنوان نفسه .
- قيمة الاشتراك السنوى :

بمصر والسودان :

قرش

٨٤ الاشتراك السنوى فى عضوية الرابطة والصحيفة

٦٠ الاشتراك السنوى فى الصحيفة فقط

٤٠ لطلبة معاهد التربية ومدارس المعلمين

بالخارج : ٧٥ قرشا .

ولا يقبل الاشتراك الا عن سنة

ثمن النسخة :

بمصر والسودان ١٥ قرشا   بفلسطين وشرق الاردن ٢٠٠ ملا

بلبنان وسوريا ٢٠٠ غ.ل.س   بالعراق   ٢٠٠ فلسا

صحيفة التربية

السنة الحادية عشرة | يناير ١٩٥٩ | العدد الثانى

التربية والتعليم فى المملكة العربيــة السعودية

صاحب السمو الامير فهد بن عبد العزيز
وزير المعارف بالمملكة العربية السعودية

فذلكة تاريخية موجزة :

مر التعليم فى المملكة العربية السعودية بمرحلتين :

المرحلة الاولى :

قبل نشوب الحرب العالمية الاخيرة . وقد كانت هـذه المرحلة تتسم بالبطء لقلة موارد الدولة المادية .

المرحلة الثانية :

بدات بعد انتهاء الحرب العالمية الاخيرة وهى مرحلة الوثبة والحيوية والنشاط . ولا تزال هذه المرحلة سائرة بخطى ثابتة . وهـذه المرحلة هى التى سنتحدث عنها فيما يلى .

ويمكن تقسيم الموضوع الى نقطتين رئيسيتين تتناول احداهما الجهاز الادارى للتعليم ، وتتناول الاخرى التعليم نفسه ، فتوضـح مدى نموه وتطوره فى مختلف مراحله والمشاكل والعقبات التى تعترض سبيله .

الجهـــاز الادارى

أسست المعارف أول ماأسست فى غرة رمضان سنة ١٣٤٤هـ الموافق ١٥ مارس سـنة ١٩٢٦م لغرض الاشراف على مختلف شئون التربيـة والتعليم فى انحاء المملكة العربية السـعودية ، وتأسيس المدارس والوان المعاهد التعليمية وتنظيم ادارتها وتفتيشها ، ومكافحة الامية بين طبقات الشعب وتنشيط الحركة الثقافيةوالعلمية فى البلاد .

حتى اذا ماأخذ ركبالنهضة التعليمية يوغل فى مجالات القوة والنشاط والحياة نتيجة لتفتح الوعي الثقافى والتعليمى بين مختلف طبقات الشعب ، ازداد تبعا لذلك اقبال أبناء الامة على معاهد التعليم ودور التربية ، وكان لابد من تحويل مديرية المعـارف العـامة الى وزارة كبرى تشرف على

مختلف فنون النشاط التربوى والتعليمى والثقافى وتعنى بأمورها أتم العناية ، فصدر مرسوم ملكى برقم ٥/٣/٢٦/٩٥٠ وتاريخ ١٨ ربيع الثانى سنة ١٣٧٣هـ الموافق ٢٤ ديسمبر سنة ١٩٥٣م بتأسيس وزارة المعارف .

ويمارس وزير المعارف جميع السلطات التى تعطى عادة لزملائه وزراء المعارف فى الدول العربية الاخرى .

ويساعده فى ادارة دفة الامور وتصريف شئون التربية والتعليم وكيل للوزارة .

ويتصل بوكيل الوزارة مباشرة مدير عام الوزارة والمستشارون الفنيون والمدير العام للكليات والمعاهد العليا .

ويرتبط بمدير عام الوزارة ثلاث ادارات عامة على رأس كل منها مدير عام ، والادارات العامة الثلاث هى :

الادارة العامة للتعليم .

الادارة العامة للثقافة .

الادارة العامة للشئون المالية والادارية .

وتتفرع عن كل ادارة من هذه الادارات العامة ادارات فرعية تختص كل منها بناحية من نواحى العمل الفنى والادارى والمالى .

والادارات الفرعية التابعة للادارة العامة للتعليم هى :

١ ــ ادارة التعليم الابتدائى .
٢ ــ ادارة التعليم الثانوى والفنى ومعاهد اعداد المعلمين
٣ ــ ادارة الامتحانات .

والادارات الفرعية التابعة للادارة العامة للثقافة هى :

١ ــ ادارة التربية الرياضية والاجتماعية .
٢ ــ ادارة البعثات الخارجية .
٣ ــ ادارة العلاقات الثقافية .
٤ ــ ادارة الترجمة .
٥ ــ ادارة الصحة المدرسية .
٦ ــ المكتبة .

أما الادارات الفرعية التابعة للادارة العامة للشئون المالية والادارية فهى :

١ ــ ادارة التحريرات والمحفوظات .
٢ ــ ادارة التفتيش الادارى .
٣ ــ ادارة شئون الموظفين .
٤ ــ المستودعات .
٥ ــ الاقسام الخاصة بالشئون المالية .
٦ ــ ادارة المبانى المدرسية .

وعلى العموم فقد حددت اختصاصات تلك الادارات جميعها ورسمت لها الخطط التى تسير عليها وتهتدى بها فى تصريف مختلف الاعمال الفنية والادارية والمالية .

الميزانيـــة

جدير بالذكر أن وزارة المعارف لاتتلقى اية معونة مادية من أية جهـة كانت ، اذ أن الحكومة قد يسرت لها كل شيء وأمدتها بكل ماتحتاجه من النفقات ويكفى أن نلقى نظرة على الزيادة التى حظيت بها وزارة المعارف فى ميزانيتها فى مدى الخمس سنوات الاخيرة للتعرف على مدى الاهتمام الذى توليه الحكومة للتعليم فى هذه البلاد .

الســـــــــنة	الميزانية بالريال السعودى
١٣٧٢ هـ الموافق ٥٢ ـ ٥٣ م	١٢ر٨١٧ر٤٦٦
١٣٧٣ هـ الموافق ٥٣ ـ ٥٤ م	٢٠ر٠٠٠ر٠٠٠
١٣٧٤ هـ الموافق ٥٤ ـ ٥٥ م	٤٨ر٥٩٦ر١٥٢
١٣٧٥ هـ الموافق ٥٥ ـ ٥٦ م	٦٥ر٠٩٨ر٤٠٤
١٣٧٦ هـ الموافق ٥٦ ـ ٥٧ م	٧٨ر٠٠٠ر٠٠٠
١٣٧٧ هـ الموافق ٥٧ ـ ٥٨ م	٨٧ر٠٠٠ر٠٠٠

هــذا عدا مبلغ ٢٢ مليون ريال خصصت باسم المشاريع الخاصــة ببناء المدارس .

اللامركزية فى ادارة التعليم

ان الوزارة فى سبيل تطبيق نظام اللامركزية فى التعليم انشأت ادارات للتعليم فى مناطق متعددة من المملكة ويقوم برئاستهــا مدير يشرف على مختلف الشئون الفنية والادارية والمالية للمدارس التابعة لمنطقته ، ويكون مسئولا عن أحوال التعليم فى مدارس منطقته ومكلفا برفع تقرير سنوى عام شامل الى الوزارة فى نهاية كل عام موضحا فيه سير الدراسة عارضا وجهة نظره فى ألوان المشكلات التربوية والادارية والمالية التى عرضت له خلال ذلك العام .

وقد قسمت المملكة الى ثلاث عشرة منطقة تعليمية هى :

١ ـ منطقة مكة المكرمة .
٢ ـ منطقة المدينة المنورة .
٣ ـ منطقة جدة .
٤ ـ منطقة الطائف .

٥ ـ منطقة نجد .
٦ ـ المنطقة الشرقية .
٧ ـ منطقة القصيم .
٨ ـ منطقة الظفير .
٩ ـ منطقة ابهـــا .
١٠ـ منطقة القنفذة .
١١ـ منطقة جيزان .
١٢ـ منطقة حائل .
١٣ـ منطقة الجنوب (الافلاج والدواسر) .

نظام التعليم

أ ـ التعليم الابتدائي :

بناء على مالهذه المرحلة من أهمية بالغة فى تربية الاجيال الصاعدة فقد أولت الوزارة مدارس المرحلة الاولى جل اهتمامها وحاولت ـ وتحاول ـ جاهدة نشرها فى مختلف منـــاطق المملكة سواء فى ذلك المـدن والقرى تمهيدا للقضاء على الامية الابجدية بين مختلف طبقات الشعب وتمكينا له من ورود مناهل العلم والثقافة لكى يستغل امكانياته العقليـــة ومواهبه الفكرية أحسن استغلال وينعم بحياة انسانية منتجة خصبة .

وكانت مدارس المرحلة الاولى من التعليم قبل عام ١٣٧٣ هـ الموافق ٥٣ ـ ٥٤ م على نوعين : مدارس قروية ، ومدارس ابتدائية . وسميت الاولى قروية نظرا لان مدارس القرى والريف لا تحتوى على عدد كبير من التلاميذ وتضم معلما أو معلمين يقومان بتدريس مناهج معدودة لعدة فصول دراسية .

وفى سنة ١٣٧٣ هـ (٥٣ ـ ٥٤ م) استقر الراي على الغـاء ازدواج مدارس المرحلة الاولى وتوحيدها رغبة فى أن ينال أبنـاء الامة الواحدة نوعا واحدا من التعليم الابتدائى تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص .

أما وظيفة المدرسة الابتدائية فى المملكة العربية السعودية فانها تنحصر منـذ اللحظة التى تتسلم فيهـا الطفل فى اتاحة الفـرص لنموه نموا صحيحا متـكاملا متفاعلا مع بيئتـه ومجتمعه عن طريق الخبرات التى يتيحها الجو المدرسى .

وتتجلى مظاهر ذلك فيما يأتى :

١ ـ تنمية الملكات والقدرات العقلية الخاصـة فى النشء الى درجة تجعلهم مزودين بما يمكنهم من فهم ما حولهم عند انتهائهم من الدراسة الابتدائيـة ، ويعينهـم على أن يكونوا أعضـاء صالحين فى مجتمـع واع مستنير .

٢ ـ تنمية أجسامهم وفق أسس صحية ورياضـية سليمة ليكون

للامة منهم أجيال قوية يتسم أفرادها بصحة نفسية وعقلية وبدنية جيدة.

٣ ـ تنمية الروح الوطنية والقومية وتقوية نوازع الخلق الاجتماعي.

٤ ـ تسليح كل مواطن بقدر من المعرفة فى النواحى العلمية والعملية والفنية بحيث يتيح له ان يكون فردا منتجا فى جماعة تهدف الى الانشاء والانتاج والبناء .

وعلى ضوء الاهداف السابقة للتعليم فى المرحلة الاولى ، وعلى أساس مراعاة استعدادات الطفل العقلية وميوله وحاجات المجتمع ومطالبه وضعت مناهج هذه المرحلة .

أما مدة الدراسة فى هذه المرحلة فهى ست سنوات تبدأ منذ نهاية السنة السادسة من عمر الطفل .

والذى لا ريب فيه أن تفتح الوعي الاجتماعى واطراد نموه بين طبقات الشعب فى البادية والحاضرة على السواء ، دفع بأفرادها الى الحاق أبنائهم بالمدارس الابتدائية ، كما لوحظ فى الاعوام الاخيرة شعور قبائل البدو بقيمة التعليم وادراكهم لدوره الايجابى الفعال فى ترقية حياة الانسان وصقل مواهبه وتحسين مستواه المادى والمعنوى فطالبوا بفتح المدارس الابتدائية فى قراهم النائية التى لم يتسرب اليها نور العلم منذ مئات السنين نتيجة لاحتكاكهم بتيارات المدنية الحديثة فى المدن وارتباطهم بألوان من الاعمال فى حقول الزيت وميادين الاعمال الاخرى .

والاحصائية التالية تبين مدى ما طرأ على التعليم الابتدائى من نمو مطرد فى السنوات الاخيرة الماضية :

السنة	عددالمدارس	عددالفصول	عددالتلاميذ	عددالمدرسين
١٣٧٢ هـ	٣٠٦	١٢٩٧	٣٩٩٢٠	١٤٧٢
١٣٧٣ هـ	٣٢٦	١٤٥٨	٤٣٧٣٤	١٦٥٢
١٣٧٤ هـ	٤٤٦	٢٠٧٠	٤٩٧٤٠	١٩٩٨
١٣٧٥ هـ	٥٠٥	٢٣٨١	٥٧٨٤١	٢٢٣٦
١٣٧٦ هـ	٥١٨	٢٥٧٤	٧٩٢٧٤	٣٠٨٥
١٣٧٧ هـ	٥٤١	٢٩٦٦	٧٩٩٣٠	٣٢٤٠

ب ـ التعليم الثانوى :

تنقسم هذه المرحلة الى قسمين ، المرحلة الاولى وتسمى مرحلة الدراسة المتوسطة . والمرحلة الثانية وتسمى مرحلة الدراسة الثانوية ، ومدة الدراسة فى كل منهما ثلاث سنوات .

مرحلة الدراسة المتوسطة :

تعتبر مرحلة وسطى بالنسبة للتلاميذ الذين أتموا الدراسة الابتدائية

وتؤهلهم ظروفهم وامكانياتهم للاستمرار فى التعليم .

وتهدف هذه المرحلة الى مايأتى :

١ ـ تهيئة الوسائل لتنمية مواهب التلاميذ وميولهم وتوجيهها التوجيه السليم .

٢ ـ تهيئة الفرص لتمكين ذوى الاستعداد من مواصلة التعليم الثانوى .

٣ ـ امداد التلاميذ بطائفة طيبة من المعلومات والمعارف العامة تمكنهم من شق طريقهم فى ميادين الحياة العملية اذا أرغمتهم الظروف على ذلك .

مرحلة الدراسة الثانوية :

ويلتحق الطالب بها اذا نجح فى امتحان السنة النهائية بالمرحلة المتوسطة .

أما اهداف هذه المرحلة فهى اعداد الطالب بوصفه فردا وعضوا فى المجتمع من الناحية الاجتماعية والقومية الى جانب تزويده بفنون من العلوم والدراسات الثقافية التى تؤهله لها استعداداته وقدراته العقلية الخاصة التى كشفت عنها المرحلة السابقة . فالسنتان الاخيرتان من هذه المرحلة تهدف الى التخصص ، وهى لهذا تتفرغ الى شعبتين : شعبة الآداب وشعبة العلوم ، وتختلف مناهج كل شعبة عن الاخرى اختلافا لوحظ فيه أعداد الطالب للكلية الجامعية التى يرغب فى الالتحاق بها .

ولكي يعطى هذا النوع من التعليم فائدته العملية المحققة فقد نظمت الحياة المدرسية والجو المدرسى تنظيما يؤدى الى خلق دوافع واتجاهات جديدة للعمل والسلوك الاجتماعى التعاونى . وأهم وسائل هذا الاعداد :

١ ـ الاسر المدرسية .

٢ ـ الاندية المدرسية .

٣ ـ النشاط الاجتماعى والثقافى والرياضى .

والجدير بالذكر أن مرحلة التعليم الثانوى كانت حتى نهاية العام الماضى مرحلة واحدة الا أن المصلحة التعليمية اقتضت فى بدء هذا العام الدراسى تقسيمها الى مرحلتين واستقلال كل مرحلة عن الاخرى . والفرض من هذا التقسيم علاج المشكلات التى كانت قائمة من اجتماع طلاب متفاوتين فى السن وخصائص السلوك تفاوتا كبيرا فى مدرسة واحدة مع مابينهم من اختلاف كبير فى الميول والنزعات وفوارق السن .

احصائية عن اطراد نمو التعليم الثانوى

السنة	عددالمدارس	عددالطلاب	عددالفصول	عددالمدرسين
١٣٧٤ هـ	١٣	١٩٠٥	٧٠	١٩٧
١٣٧٥ هـ	٢٣	٢٣٩٤	١٠٧	٢٢٦
١٣٧٦ هـ	٣٢	٤٨١١	١٧٨	٣٥٧
١٣٧٧ هـ	٣٥	٤٩١٢	١٨٦	٤٥٠

المعاهد العلمية الثانوية :

هناك نوع آخر من الدراسة الثانوية يختلف عن سابقه الى حد كبير ، ويمكن تمييزه بدراساته الاسلامية والعربية القوية ، ويسمى « المعاهد العلمية الثانوية » ومدة الدراسة بهذه المدارس خمس سنوات بعد الشهادة الابتدائية ، منها ثلاث سنوات دراسة متوسطة ومناهجها مماثلة لمناهج مرحلة الدراسة المتوسطة التى سبق التحدث عنها مع تخفيض فى دروس اللغة الاجنبية وزيادة فى دروس اللغة العربية والدين .

أما فى السنتين الاخيرتين فتبعد الشقة بين هذه المعاهد وبين المدارس الثانوية فيزداد التوسع فى اللغة العربية وفى دروس الدين فى المعاهد ، كما أنه يدرس بها قدر من أصول التربية وطرق التدريس ، ذلك لان هذه المعاهد عندما أنشئت كان الغرض الاول من انشائها اعداد معلمى المرحلة الاولى ، ولكن هدفها تطور فى الواقع فأصبحت نوعا من المدارس الثانوية تعد خريجيها للالتحاق بكليات الشريعة والآداب واللغة العربية .

ويوجد من هذه المعاهد ثلاثة احدها فى مكة والآخر فى المدينة المنورة والثالث فى الطائف ويدعى ب « دار التوحيد » وعدد فصولها فى العام الماضى ثمانية وثلاثون فصلا تضم ٨٤٧ طالبا .

ج ـ معاهد اعداد المعلمين :

من العبث ان تحاول أمة تنشئة مواطن صالح قبل اعداد المعلم الصالح ، فهو عصب الكيان التعليمى ومفتاح النهضة والرقى .

هذا المبدأ الهام من جهة وسرعة نمو المدارس الابتدائية من جهة أخرى وما يصاحب هذا التوسع عادة من وجوب زيادة عدد المدرسين دفعا وزارة المعارف الى ان تولى اعداد معلمى المرحلة الابتدائية جل اهتمامها ، فرسمت الخطة لانشاء معاهد اعداد معلمى المرحلة الاولى ونفذتها سنة ١٣٧٣ هـ حيث انشأت ثلاثة معاهد ، ثم أخذت تتوسع فى انشاء هذا النوع من المعاهد .

أما مدة الدراسة بهذه المعاهد فقد حددت بثلاث سنوات بعد حصول الطالب على شهادة اتمام الدراسة الابتدائية .

ووزارة المعارف تدرك تمام الادراك ما فى هذا الاعداد السريع من نقص ملحوظ يدفعها اليه بصفة مؤقتة الحاجةالملحة لتخريج معلمين فى أقرب وقت ممكن لمواجهة الزيادة المطردة فى عدد مدارس المرحلة الاولى ، ولكنها ـ بدون ريب ـ ستعمل فى المستقبل على زيادة مدة الدراسة فيها اذا ما خفت ازمة المعلمين .

على أن هذه الحاجة مهما بلغت فلن تدعو فى يوم من الايام الى قبول الطلاب فى هذه المعاهد دون اختبار ومقابلة شخصية يضمنان حسن استعدادهم لمهنة التدريس .

ومن المقرر انشاء دراسات تكميلية فى الاعوام القليلة القادمة لمدة سنتين يلتحق بها الطلاب المتازون من متخرجى هذه المعاهد لاكمال نواحى النقص فى دراساتهم الثقافية والمهنية واختيار الصفوة منهم للتدريس فى مدارس مرحلة الدراسة المتوسطة .

احصائية عن معاهد اعداد المعلمين

السنة	عدد المدارس	عدد الطلاب	عدد الفصول	عدد المدرسين
١٣٧٣ هـ	٣	٧٩	٣	٧
١٣٧٤ هـ	٣	١٣٩	٦	١٢
١٣٧٥ هـ	٥	٢٥٢	١٣	٢٥
١٣٧٦ هـ	٧	٣٩٩	١٨	٣٥
١٣٧٧ هـ	٢٨	١٠٥٢	٥٢	٨٥

د ــ التعليم الصناعى :

لا شك أن الصناعة هى الحجر الاساسى لبناء نهضة البلاد وتطورها الاقتصادى والاجتماعى وتشييد صروح التقدم فيها . ولقد كانت معظم صناعاتنا تنحصر فى نطاق الحرف اليدوية البسيطة ، ولما كان التطور العمراني وحركة الانشاء والتعمير قد شملا جميع مدن المملكة ، فقد بدات الصناعة تتطور وتتعقد حتى تتمشى مع تقدم العلوم وتطورها وازدهارها . لذلك رأت الوزارة نشر مدارس التعليم الصناعى فى المناطق الكبرى بالمملكة لسد حاجة البلاد الى ألوان الفنيين فى مختلف الصناعات .

وقد افتتحت أول مدرسة صناعية فى جدة سنة ١٣٧٠ هـ ، وحين تأكدت الوزارة أن الاقبال على هذا النوع من التعليم يزداد يوما بعد يوم وبدأ أولياء أمور الطلاب يشعرون بفائدة هذا التعليم وقيمته العملية أخذت فى توسيع نطاقه وزيادة عدد مدارسه بصورة تدريجية .

ولدى الوزارة الآن اربع مدارس صناعية فى أربع مدن كبرى هى : المدينة المنورة ، جدة ، الرياض ، الدمام .

أما مناهج الدراسة فى مدارس هذا النوع من التعليم فقد وضعت وفقا لحاجات البيئة المحلية لتواجه مطالبها وتعمل على تنمية اقتصادياتها وزيادة رخائها ورفاهيتها .

وقد كانت مدة الدراسة فى هذه المدارس ثلاث سنوات ثم زيدت الى خمس سنوات لتخريج فئات من الفنيين يمكنها العمل فى ميادين الصناعة الفسيحة أو الالتحاق بكليات الصناعة ومعاهدها العالية فى البلاد العربية الشقيقة .

ولكى تشجع الوزارة جمهرة الطلاب على الالتحاق بهذا النوع من التعليم فقد خصصت مكافأة شهرية قدرها مائة وخمسون ريالا لكل طالب فيه لمساعدته على مواجهة تكاليف الحياة من ناحية ، ولتكوين رأسمال بسيط

يساعده فى المستقبل على أن يخوض غمار الحياة العملية بخطى ثابتة وعزم قوى من ناحية أخرى .

ومما تجدر الاشارة اليه انه قد أعطى للتدريب العملى وأشغال الورش المقام الاول فى الزمن المقرر فى خطة الدراسة بغية اعداد الطلاب اعدادا عمليا متكاملا وايقافهم على دقائق الصناعات التى تخصصوا فيها .

هـ ـ التعليم الجامعى :

الجامعة هى عنوان تقدم الامة ومقياس رقيها الفكرى والثقافى والعلمى، وكان افتتاح جامعة فى المملكة السعودية حلما كثيرا ما كان يداعب خيال المسئولين ، وظلوا يحاولون تهيئة الفرص المناسبة لتحقيقه وتجسيده واقعا ملموسا ، وما أن سمحت الظروف بذلك حتى انتهزتها الحكومة وأخرجت الى حيز الوجود ما كان من قبل حلما وأملا .

وقد افتتحت أول جامعة فى المملكة العربية السعودية فى أوائل العام الدراسى الماضى ١٣٧٧ هـ (٥٧ـ٥٨ م) حاملة اسم مؤسسها وراعيها العظيم جلالة الملك سعود الاول . وبدىء بفتح كلية واحدة هى « كلية الآداب » على أن يتدرج فى فتح باقى الكليات تباعا كلما سمحت الظروف والامكانيات بذلك .

والجدير بالذكر أنه سيفتح فى هذا العام كلية أخرى هى « كلية العلوم » لتوافر امكانيات فتحها على أن يتلوها فتح كلية للتجارة واخرى للزراعة .

ولم تأل الحكومة جهدا فى اقطاع الجامعة أراض كافية تبلغ مساحتها ٤ كيلومترات لاقامة مبانى الكليات والمؤسسات العلمية التابعة لها ، بالاضافة الى المدينة الجامعية ومرافقها العامة وفقا لمشروع التصميم الذى فاز بالجائزة الاولى فى المسابقة المعمارية الدولية التى أقيمت لهذا الغرض .

هذا وقد سبق أن افتتحت فى مكة « كلية الشريعة الاسلامية » وكلية ثانية للمعلمين لاعداد مدرسى المدارس الثانوية ، يلتحق بهما طلاب المعاهد الثانوية التى سبق أن تحدثنا عنها ، وهدفهما تخريج القضاة الشرعيين ومدرسى الدين واللغة العربية للمدارس الثانوية وما تزال هاتان الكليتان تؤديان وظائفهما أحسن أداء .

أما برنامج ارسال بعوث علمية الى مختلف الجامعات فى أقطار العالم العربى وفى أوربا وأمريكا سنويا للتخصص فى مختلف فروع المعرفة الانسانية ، فما زال يسير فى طريقه وفقا للخطة المرسومة له .

مجانيـة التعليم

يجدر بنا وقد انتهينا من الحديث عن مراحل التعليم المختلفة فى هذه المملكة الفتية الناهضة ، أن نتحدث عن ناحية يندر وجودها فى كثير من دول العالم ، وهى مجانيـة التعليم فى جميع المراحل ـ منذ المرحلة

الابتدائية حتى تخرج الطالب من الجامعة أو حصوله على الدرجات العالية المختلفة ـ فالدراسة مجانية لابناء الشعب على اختلاف درجاتهم وطبقاتهم وتباين مشاربهم . والطالب ليس ملزما بدفع أية نفقات ، زد على هذا أن وزارةالمعارف تعطى للطلاب الكتب والادوات المدرسية مجانا بالاضافة الى اعطاء طلبة الكليات ومعاهد اعداد المعلمين والمدارس الصناعية والمحتاجين من الطلبة مكافآت مالية شهرية سخية تشجيعا لهم على الاستمرار فى تثقيف عقولهم وتنوير اذهانهم وشحذ ملكاتهم .

كما أن وزارة المعارف تقدرما أدته المدارس الاهلية فى الماضى وما تؤديه فى الحاضر من خدمات ثقافية جليلة فى نشر التعليم ، فهى لهذا لا تنى عن مساعدتها بكل ما تحتاجه من الوان العون المادى والادبى ، وقد عملت منذ سنة ١٣٧٣ هـ على جعلها خاضعة لاشرافها لتكون الاستفادة منها أتم واوفى ، وأمدتها بأساتذة تربويين من ذوى الكفاءات العلمية للمحافظة على المستوى العلمى والثقافى بهذه المدارس ولمساواتها بمثيلاتها من المدارس الحكومية .

ولا شك أن فى كل ما سبق تحقيقا عمليا لمبدأ تكافؤ الفرص وديمقراطية التعليم التى نادى بها فلاسفة التربية وكبار المفكرين فى عالم اليوم .

الوان من المشكلات التعليمية

تعترض وزارة المعارف فى الاضطلاع بوظائفها مشكلات جمة نأتى على ذكر بعضها :

١ ـ زيادة الاقبال على مدارس التعليم الابتدائى زيادة عظيمة اعجزت الوزارة عن تدبير العدد الكافى من المعلمين الوطنيين المؤهلين علميا وتربويا لمدارس هذه المرحلة بسبب ضعف الاقبال على معاهد اعداد المعلمين الابتدائية من ناحية ، وكثرة مجالات العمل فى المملكة وارتفاع الاجور فيها من ناحية أخرى ، الامر الذى دعا الى التعاقد مع كثير من أبناء الاقطار العربية الشقيقة لمواجهة العجز الكبير فى عدد مدرسى المرحلة الابتدائية .
ولم يقف العجز عند حدود المدارس الابتدائية بل تعداها الى المدارس المتوسطة والثانوية ، الامر الذى دعا الى وجوب استخدام مدرسين أيضا من مصر والشقيقات العربيات لتدريس اللغات الاجنبية والعلوم الطبيعية والرياضية فيهما .

٢ ـ تغص مدارس المرحلة الاولى بكثير من معلمى الضرورة الذين تنقصهم الخبرات العلمية والتربوية الكافية مما دعا المسئولين فى الوزارة الى التفكير فى وضع حل عملى لمواجهة هذه المشكلة ، فاستقر الراى بعد الفحص والدرس لواقع هؤلاء المعلمين الى وجوب تزويدهم بالوان من الدراسات الثقافية العامة والدراسات التربوية والنفسية التى تنمى معلوماتهم العامة وتوسع آفاقهم الفكرية وتربطهم بالتيارات الحديثة فى دنيا الفكر والمعرفة والتربية حتى لا يجمد فكرهم وتضعف ملكة الابداع فى نفوسهم ، فيقل اهتمامهم واقبالهم على عملهم .

وقد وضعت الوزارة برنامجا طويل المدى لتدريب جمهرة المعلمين فى

المدارس الابتدائية وتأهيلهم لحمل رسالة التثقيف الشعبى العام والنهوض بمدارس التعليم الابتدائى . فأنشأت معاهد المعلمين الليلية ليلتحق بها معلمو المدارس الابتدائية لتلقى الوان من الدراسات فى فروع الثقافة العامة والتربية وعلم النفس التربوى مدة ثلاث سنوات .

وليس من شك فى أن معاهد المعلمين الليلية قد قامت بنصيب مشكور فى توجيه طائفة كبيرة من معلمى المدارس الابتدائية توجيها مهنيا سديدا .

ولم تكتف الوزارة بمعاهد المعلمين الليلية هذه بل فكرت فى اقامة دورات لتدريب أولئك المعلمين فى صيف كل عام فى احدى المدن التى تمتاز باعتدال مناخها وجودة هوائها ووفرة امكانياتها وهى « مدينة الطائف » .

وبدات الدورة الصيفية لتدريب المعلمين فى صيف ١٣٧٤ هـ (١٩٥٥م) بمائة طالب اختيروا من معلمى المدارس الابتدائية فى مناطق التعليم المختلفة . ثم زيد العدد فى صيف ١٣٧٥ هـ (١٩٥٦ م) الى (١٦٠) أما فى دورتى ١٣٧٦ وعام ١٣٧٧ هـ فقد بلغ عدد الطلاب ثلاثمائة طالب .

ومدة هذه الدورة خمسون يوما ويتلقى الطلاب خلالها ألوانا من الدراسات فى اللغة العربية وطرق تدريسها مع الدين ، وفى الرياضة والعلوم والمواد الاجتماعية وطرق تدريسها ، وفى التربية وعلم النفس التعليمى وفى التربية الفنية وطرق تدريسها ويدرس الطلاب من المعلمين برنامجها على فترتين فى سنتين متتاليتين مدة كل فترة خمسون يوما ، ويؤدون فى نهاية الفترة الثانية امتحانا تحريريا ويمنح الناجح منهم شهادة تدريب تعطيه حق الافضلية فى الترفيع الى الوظائف الرئيسية الشاغرة فى مجالات التعليم الابتدائى .

وقد راعت وزارة المعارف عند وضعها لبرنامج الدورة التدريبى أن يكون شاملا وهادفا الى اكساب جمهرة المعلمين الابتدائيين الوانا من الخبرات الثقافية والتربوية والاجتماعية . فهو يهدف الى تزويد الطلاب من المعلمين بضروب من الدراسات فى فروع المعرفة التى تمت بأقوى الصلات الى طبيعة مهنتهم من ناحية ، والى امدادهم بضروب من الخبرة فى طرق تشكيل جماعات النشاط المدرسى والتنظيمات والاسر المدرسية وتعريفهم بأهدافها وميادينها ومجالات العمل فيها من ناحية اخرى .

ومما لا ريب فيه ان هذهالدورات الصيفية التدريبية قد عادت بأجل الفوائد على جمهرة المعلمين الذين التحقوا بها ، اذ اكتسبوا مؤهلات ثقافية وتربوية طيبة مكنتهم من أن يكونوا روادا نشيطين فى تطبيق أساليب التربية الحديثة فى مدارسهم الابتدائية ، وفى اعتناق مبدأ ربط المدارس بالمجتمع الذى يحيط بها برباط وثيق لكى يكمل كل منهما الآخر ويؤثر فيه تأثيرا ايجابيا متبادلا .

وأخيرا فان وزارة المعارف قد حرصت كل الحرص على أن تتيح من الامكانيات أحسنها لتهيئة أفضل الفرص لدراسة الطلاب وتدريبهم فقد هيأت لهم وسائل المعيشة من مأكل ومشرب ومسكن مجانا ، بالاضافة

الى اعطاء كل فرد منهم مكافأة « مائة ريال » كمصاريف نثرية له واعطائه كتب الدراسة ومستلزماتها وأجور سفره .

٣ ــ قلة عدد مدرسي التربية الرياضية والاجتماعية من الوطنيين لحداثة مادة التربية البدنية فى خطة الدراسة من ناحية ، وانعدام معاهد اعداد مدرسي هذه المادة من ناحية أخرى ، الامر الذى دعا الى التعاقد مع كثير من المدرسين العرب واقامة دورات صيفية رياضية لاعداد مدرسين وطنيين يقومون بمهمة الاشراف على ألوان النشاط الرياضى والاجتماعى فى المدارس .

٤ ــ ان مشكلة الابنية المدرسية من المشكلات المعقدة التى طال عليها الزمن فزاد فى آثارها ونتائجها ، فمعظم المدارس فى المدن والقرى مستأجرة ، وهى بطبيعة الحال غير مستكملة لكثير من المرافق المدرسية التى تحتاج اليها المدارس ، فضلا عن أن معظم مبانى القرية لا تصلح مطلقا لعدم توافر الشروط الصحية والتربوية فيها .

ولكى يمكن التغلب على هذه المشكلة وضعت الوزارة برنامجا طويل المدى لاقامة مبان تعليمية صالحة ، وانشأت لهذا الغرض ادارة المبانى المدرسية لكى تقوم بصيانة الابنية المدرسية الموجودة ، ووضع التصاميم المعمارية على اختلاف أنواعها وفق حاجات المناطق وظروف بيئاتها المحلية والاشراف على تنفيذها .

وقد بدىء منذ العام الماضى فى بناء خمسين مدرسة ابتدائية وزعت على مختلف مناطق التعليم فى المملكة ، تنفيذا للبرنامج الانشائى الهادف الى حل هذه المشكلة بصورة تدريجية وفق امكانيات الميزانية .

٥ ــ مشكلة الكتب المدرسية : كانت الكتب الدراسية السائدة فى مدارس المملكة كتبا بعيدة عن روح البيئة المحلية غير متناغمة مع واقع تلك البيئة وظروفها وتقاليدها الاجتماعية لانها اختيرت من الكتب الدراسية لبعض الدول العربية الشقيقة ، وفى هذا ما فيه من غرابة بعض الموضوعات وبعدها عما هو موجود فى محيط البيئات المحلية من أوضاع وعادات وتقاليد ينبغى أن يكون لها الاعتبار الاول عند تأليف تلك الكتب.

وقد أمكن للوزارة ان تتغلب على هذه المشكلة بالنسبة للمرحلة الابتدائية ، فأجرت مسابقة فى التأليف لهذه المرحلة وتم بالفعل اختيار طائفة من الكتب روعى فيها شروط التأليف المدرسى الصحيح ، وطبعت ووزعت على جمهرة تلاميذ المدارس الابتدائية منذ أوائل العام الدراسى الماضى .

أما بالنسبة لباقى المراحل التعليمية فان الوزارة قد أعلنت عن مسابقة للتأليف لمرحلة الدراسة المتوسطة ، وسينتهى امد المسابقة فى نهاية شهر ربيع الاول من عامنا الحالى ، وتقوم الوزارة بعد ذلك باختيار الصالح من كتب المسابقة وطبعه وتوزيعه على طلاب هذه المرحلة فى مستهل العام الدراسى القادم .

٦ ــ ما تزال مشكلة تعليم ابناء قبائل البدو الذين يرتحلون من مكان الى آخر طلبا لمساقط المياه ومنابت الكلأ قائمة ، ولكن الوزارة تحاول

جاهدة تخصيص أحد المدرسين للانتقال والسير معهم أينما يتجهون .

٧ ــ كثرة غياب تلاميذ المدارس الابتدائية فى مدارس القرى وعدم انتظام حضورهم بسبب استخدام أولياء أمورهم لهم فى أغراض الزراعة ورعى الماشية وشئون الحياة اليومية مما يفوت عليهم كثيرا من الفائدة فدعا ذلك الى تخصيص اعانات مالية بسيطة فى حدود عشرة ريالات لكل تلميذ فى بعض المدارس ، ولكن امكانيات الميزانية لا تسمح بالتوسع كثيرا فى هذا المجال .

نظرة الى المستقبل

أما برنامج وزارة المعارف فى الاعوام القليلة القادمة فهو متعدد الانحاء كثير المشروعات .

ومن المشروعات التى ستعمل الوزارة على تنفيذها فى الاعوام القادمة الى جانب التوسع فى فتح المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية ما يأتى :

١) انشاء رياض للاطفال .
٢) توسيع نطاق مدارس التعليم الفنى الثانوى .
٣) الاكثار من معاهد المعلمين الابتدائية ومن مراكز تدريب المعلمين الصيفية .
٤) انشاء مبان مدرسية صالحة .
٥) تعميم الوحدات العلاجية فى شتى مناطق التعليم .
٦) التوسع فى انشاء المكتبات المدرسية .
٧) الاستمرار فى سياسة عقد مؤتمرات سنوية ودورية لمديرى التعليم والمفتشين لمعالجة مشاكل التعليم المختلفة ووضع الحلول المناسبة لها .

حقق الله آمالنا ويسر لنا أمورنا وهدانا سواء السبيل .

المعلم والطفل

للاستاذ محمد حسين المخزنجى
مدير عام التعليم الابتدائى

لقد حدثتنا الدكتورة « منتسرى » عن المشقة التى كانت تعانيها فى البحث عن المدرسين اللازمين لمدارسها عند ما انشأتها فى ايطاليا ، لقد اعتقد المدرسون انه يجب استخدام الثواب والعقاب مع الاطفال وان من واجبهم أن يعلموهم وأنهم لا يستطيعون أن يتركوا الاطفال أحرارا وأن يسمحوا لهم بأن يتعلموا بنشاطهم ولعبهم بالاجهزة بدون تدخلهم فيما يعملون .

وهذا عينه ما حدث فى كثير من المدارس التى حاولت بعض الاساليب الحديثة فى التربية مثل تطبيق طريقة (دلتن) فقد ألف المدرسون السير على الطريقة التقليدية ولم يصدقوا أن الاطفال يمكنهم أن يتعلموا بمجهودهم وبأنفسهم وبنشاطهم الذاتى بل يجب أن يتعلموا ويلقنوا المعلومات عن طريق المدرس .

على انه يجب الا نتسرع فى الحط من قدر الطريقة القديمة لانها كانت طريقة جيدة اذا توافرت فيها شروط معينة فما الذى يعمله المدرس الذى يطلب اليه التدريس لفصل مزدحم بالتلاميذ ولم يجد بين يديه سوى عدد قليل من الكتب وعدد اقل من الاجهزة وبعض الطباشير والسبورة ؟ فهل يستطيع أن يسمح لهم بالنشاط الحر فى مثل هذه الحالة ؟ وهل يمكنه العناية والاهتمام بحاجات كل فرد من التلاميذ على حدة ؟ لقد كان المدرس مضطرا الى ان يعامل تلاميذه كما تعامل فرقة من الجنود . عليه أن يصدر الاوامر وعلى التلاميذ الطاعة خوفا من العقاب ! والعقاب البدنى هو الاغلب) وكان يقوم بتلقين التلاميذ المعلومات ويصر على أن يكلفهم مظاهر الانتباه ويعاقب من ينسى ما تعلمه . وكانت علاقته بالتلاميذ كعلاقة مدرس التدريب العسكرى بجنوده لا يعاملهم الا بالشدة وان كانت هذه الشدة تمتزج ـ خارج المدرسة ـ بشىء من الصداقة والالفة وهذه العلاقة نتيجة طبيعية للظروف .

وكان من يطلع على تاريخ التعليم فى أوربا فى منتصف القرن التاسع عشر يجد أن المدارس الحكومية كانت أشبه شىء بالمصانع . ان فصلا به ستون أو سبعون تلميذا كان ينظر اليهم كالمواد الغفل يجب ان تشكل وتصنع لمدة عام ، وفى نهاية هذا العام يزور المدرسة مفتش الحكومة وهو الذى يختبر التلاميذ فيما وصلوا اليه فمن ينجح منهم فى الاختبار ينقل الى الفرقة التالية ليبدأ مرحلة جديدة من مراحل التشكيل أما من يرسب من التلاميذ فيعيد فى نفس الفرقة وكان المدرس كعامل المصنع وعلاقته بالفصل لا تزيد على علاقة غازل القطن بالقطن الغفل أو النساج بالصوف أو النجار بالخشب .

وقد ثبت لمدرسي الايام الماضـية ان العـلاقة بينهم وبين تلاميذهم لا تقوم على الانسانية والعطف ولكن الظروف التى كانوا يعملون فيها كانت تضطرهم الى قبول هذا الوضع فقـد كانوا يتقاضون رواتبهم بحسب نجاحهم فى التعليم ووفق نتائجهم فاضطروا بذلك الى أن يجبروا تلاميذهم على التعليم والخضوع للنظام والطرق المفروضة عليهم .

ويحدثنا الكاتب الروائى الكبير « دكنز » فى روايته « الاوقات العصيبة » عن اثر التعليم فى ايامه على كل رجل عرف بعواطفه الانسانية الجياشة فقد كان يكره التعليم ويأباه كما يكرهه ويأباه المدرسون أنفسهم ولكن بقيت المدارس على حالها حتى تغيرت الظروف ولم تتغير هذه الاحوال الا بعد استيقاظ الضمير العام وشعور الشعب بضرورة التغيير وبالحاجة اليه.

على انه يجب الا نفهم من هذا ان التعليم فى تلك الايام كان عقيما فقد تطورت طرق التدريس وسايرت ظروف المدارس وتعلم التلاميذ القراءة والكتابة والهجاء وحفظوا جدول الضرب كما حفظوا جـداول المقاييس والموازين وقواعد الاجرومية وعددا من الحقائق التاريخية والجغرافيـة وتعلموا هذه الاشياء جميعا بالتدريب والتكرار كما تعلم الحركات لفرقة من الجنود وكان يطلب من سبعين تلميذا فى الفصـل ان ينشدوا جميعا قطعا لمشهورى الشعراء والكتاب (أمثال لونج فلو أو شكسـبير) حتى يحفظوها عن ظهر قلب وكانوا يتهجون الكلمات المكتوبة على السـبورة مرات حتى يتقنوها ويذكروها جيدا وكل هـذا يتعلمه التلاميذ بالتكرار المستمر لا بالفهم .

كذلك أثرت الظروف فيما يسمونه « النظـام » فمن الواضح أن أية حركة يقوم بها فرد أو أفراد فى فصل عدد تلاميذه سبعون تلميذا تحدث اخلالا تاما بالنظام وكان يحتم على التلاميذ الجلوس جلسة جامدة معتدلة وايديهم على صدورهم او وراء ظهورهم فى الوقت الذى لا يطالبون فيه بعمل يتطلب الحركة . فكانت تلقى عليهم الاوامر فى الفصل فيطيعها الجميع فى وقت واحد وكان الكلام محظورا الا من المدرس .

تغيرت الاحوال ونشأ من هذا التغيير قلة عدد التلاميذ فى الفصـول وتحسين فى حالة فصول الدراسة وتنويع واكثار فى عدد الكتب والاجهزة كما حصل التغيير فيما أدخل على مقاعد جلوس التلاميذ من تحسين ومن مراعاة للاضاءة والتهوية فى المدرسة . كل هذه الاحوال مكنت المدرس من أن يقف موقفا جديدا من تلاميذه فلم يعد يطالبهم بالجلسة الجامدة المعتدلة بل اصبح يطالبهم ويسمح لهم بالعمل كل وفق ميله وبحسب سرعته ويرعى الفروق الفردية بينهم وأصبح لا يعاملهم معاملة جمعيـة وتغيرت علاقته بالتلاميذ فصار لهم الصديق المشجع لا الآمر المسيطر .

وتغيرت مسـألة « النظام » واتخذت مظهرا جديدا فقـد كان النظام نتيجة سلطة فرضت سيطرة المدرس واعطته فرصـة الحكم بالعقوبات ولذلك كان التلميذ خارج المدرسة وبعيدا عن سلطة هذا الحكم سيء الخلق لانه لم يقبل قوانين المدرسة ولم يفهمها على أنها قوانين حياته داخـل المدرسة وخارجها .

وقد اصبحت كلمة النظام تعنى الآن سيطرة الفرد على نفسه وفق القواعد التى يفهمها هو وفى فصل مكون من ثلاثين تلميذا مثلا يستطيع التلميذ ان يفهم بسهولة أنه يجب عليه أن يكون هادئا وأصبح يدرك أنه اذا لم يلتزم الهدوء والسكينة ولم ينتبه تأخر عن زملائه لعدم استطاعته متابعة الدرس الجديد ، كذلك يدرك التلميذ الآن أنه يحتم عليه احترام حقوق الآخرين اذا اراد منهم ان يحترموا حقوقه . هذا هو ما يرمى اليه « النظام » فى المدارس الحديثة ، فهو لايعتمد على الطاعة والخوف من الرؤساء أو السير وراء زعيم أو غيره كقطيع من الغنم ، وانما يعتمد على فهم صحيح لواجب الفرد نحو نفسه ونحو زملائه كعضو فى مجتمع ، وهو يتضمن وجود توازن بين الاعتداد بالنفس والخضوع لها ، وبهذا نجد المدرس فى هذه الظروف الجديدة عضوا فى مجتمع هو الفصل ، وهو الحاكم حينا ، وحينا الزعيم ، وهو فى علاقته بتلاميذه كالوالد حينا ، وكالأخ الاكبر حينا آخر ، وهو دائما الصديق المخلص لتلاميذه ولكنه لاينسى ابدا أنه الرئيس والا فشل فى أن يحفظ مكانته بينهم .

وقد يكون هنا مجال للحديث عن العلاقة بين الرئيس والمرءوس وبخاصة فى هذه الايام الاخيرة حيث كثر الكلام عن عقدة النقص وهذه لا شأن لها بالعلاقة المعتادة بين الرئيس والمرءوس ، وانما توحى بحالة نفسية شاذة .

والسيطرة تزعج عددا قليلا من الناس ، والرجل منا يقابل فى كل يوم رؤساء كثيرين فى شخص حائك الملابس والحلاق وغيرهما ممن يؤدون له عملا واعمالا لا يستطيع هو اداءها بنفسه .

وكذلك التفوق الجسمى لا يزعجنا ، فنحن نختلط — دون ضجر — بالرياضيين والملاكمين وغيرهم من الذين يعيشون من قواهم الجسمية وقلما نجد رجلا هزيل الجسم يضايقه أن يحمل حقيبته عملاق من الحمالين .

وعندما نتكلم عن عقدة النقص فاننا لا نتكلم عن حقائق موقف معين ، وانما نصف حالة عقلية ونفسية فى فرد سيىء الحظ . فهى — وان كانت واضحة امامنا الآن — ذات تاريخ يرجع الى الماضى . واساس كل عقدة نقص يمكن تلمسه والرجوع الى اصوله لا فى الحياة المدرسية بل فى حادثة أو حوادث وقعت فى السنوات الثلاث أو الاربع الاولى من حياة الطفل ، ففى هذه السن يكون الطفل — كما قدمنا — معتمدا على غيره لحمايته وراحته ومتكلا على الكبار فى ذلك . وهو يوافق الكبار على مايرونه حسنا ويعمله دون أن يعرف لذلك سببا أو تعليلا ولكنه لايسىء السلوك والا عوقب بالتوبيخ والحرمان والاحتقار، ومعاملة الاطفال فى هذه السن بالشدة والعنف تجعلهم يخافون ممن بأيديهم التوبيخ والعقاب ، وتجعلهم يخافون أن يكشف أمرهم ، ويخافون وقوعهم فى الخطأ او الرذيلة ، وهذا الخوف يتطور الى الخوف فى المستقبل من الامتحانات والاختبارات أيا كان نوعها ، والطفل الذى من هذا النوع يخشى مقابلة الناظر حتى لا يوبخه أو يعاقبه وهو الذى يعتقد أن المدرس يبحث وينقب عن الخطأ ليعاقبه اذا ما تطلع فى كراسته او راقبه وهو يكتب فلا يستطيع

الاستمرار فى عمله . وهو يعتقد أن الاختبار أو الامتحان انما هو للتأكد من غبائه وقلة معلوماته .

يستطيع الطفل أحيانا ان (يعوض) هذا الشعور بالنقص ، فتجده يحاول أن يخدع غيره وينجح فى ذلك أحيانا ، ويخدع نفسه أحيانا أخرى . ونجد الطفل « المشاكس » فى أغلب المدارس يهدد غيره ويعتدى عليه . هذا الطفل المشاكس هو شخص يشعر أنه أقل من غيره وهو فى الغالب ممثل قدير يستطيع أن يجعل الناس يعتقدون أنه جاد فيما يهددهم به، ولذلك يخشاه الكثيرون . وهناك نوع آخر من الاطفال يحاولون التغلب على الشعور بالنقص ببذل مجهودات أكثر مما فى وسعهم فيجهدون أنفسهم فى الالعاب الرياضية ، أو فى الواجبات المدرسية ، وكثيرا مايلحقهم الضرر والأذى من جراء ذلك . وهناك غير ذلك : فبعض الاطفال يبذلون قصارى جهدهم لارضاء غيرهم ممن يمكنهم حمايتهم ، وشعورهم بالنقص قد يدفعهم الى تقديم الهدايا للمدرسين (ويجب عليهم أن يصروا على رفضها) وقد يحملهم على الوشاية بزملائهم والسعي فى جذب المدرس الى جانبهم بأية طريقة .

والطفل الذى يحيا فى شك وخوف وقلق هو الطفل الذى فشل فى فهم الحياة التى حوله ، فهو لايزال يعيش نفسيا فى الماضى وفى طفولته السابقة ، ومن العبث أن يقول المدرس لمثل هؤلاء (لاتخشوا شيئا) لان الطفل يشعر بأن هناك ما يخيفه ، وخير طريقة لمعاملتهم ان نتركهم وأنفسهم قدر المستطاع ونقدم لهم المساعدة عند الضرورة القصوى دون تدخل فى شئونهم ، ويمكننا أن نؤكد لهم أن فى مقدورهم أن يعملوا وأن ينجحوا بأنفسهم دون حاجة الى أحد ، وأن عليهم أن يطلبوا المساعدة اذا احتاجوا اليها .

بهذا وبانشغال الطفل واستقلاله فى العمل قد ينسى مخاوفه . وبهذه الطريقة قد نجنبه مضاعفة الشعور بأنه دون غيره ، ويساعدنا على ذلك أيضا مانوجهه الى الطفل من عبارات عند وقوعه فى الخطأ ، فهناك فرق كبير جدا بين أن نقول للطفل اذا أخطأ « أنت مغفل » وبين أن نقول له « هذا العمل ليس حسنا » .

يجب أن يتعلم الطفل — كما يجب أن يتعلم الكبار — أن يسلم بدونيته كما يسلم بسيطرته وسيادته ، فلكل انسان مواهبه ، ولكل نقائصه وعيوبه والواجب ان يبحث كل منا عن طريقة الحياة التى يستخدم فيها مواهبه الى أقصى حد بحيث لا يصيبها مافيه من نقائص . والطفل المتفوق فى فصل من الفصول يمتدحه المدرسون بشكل يجعله يقدر تحصيله تقديرا زائفا وبأسلوب يثبط من همة باقى زملائه ، واذا دخل اليأس قلوبهم وأصبحوا يرون أن زميلهم المتفوق سيكون الاول دائما تدهورت أعمالهم وخارت عزائمهم فلا ينتبهون الى دروسهم وقد يتحولون الى العبث والفساد ، فعلى المدرس اذن أن يمتدح العمل الجيد ، كما يمدح المجهود الذى يبذل أيا كان .

وقد يكون من الخير أن يمتدح المدرس تلميذا لانه جمع مجموعة قيمة

من طوابع البريد أو مجموعة من الصور ، فان هـذا من شـأنه أن يعطى التلاميـذ فكرة جديدة عن مدرسهم ، ويجعلهم يميلون الى دروسـهم ويهتمون بها ويحاولون بذل الجهد فى أدائها ويستطيع المدرس أن يقـدر ما يقوم به التلاميذ من هوايات وما يظهرونه من نشاط بدافع الرغبـة والاهتمام . وقد لا يكون المدرس محيطا بأنواع الطوابع فيمكنه أن يوجه الى التلميذ اسئلة عنها ، وهذه الرغبة من المدرس فى معرفة ما يعده التلميذ هاما فى نظره تجعله يقدر هذا المدرس ، وينظر اليه نظرة جديدة ، فاذا اظهر المدرس رغبته فى أن يتعلم شيئا جديدا من تلميذه كان فى هذا دافع قوى لان يتعلم التلميذ من المدرس وأن يسأله دائما عما يريد .

ونظرة التلميذ الى المدرس هامة جدا ، ويتوقف عليها الشىء الكثير .

فاذا تعالى المدرس علىتلاميذه ، أو بعبارة أخرى اذا كان مركزه محترما قلده التلاميذ فى كل مايعمل ، فجميع اعماله ايحاء يقبله الجميـع بدون مناقشة ولو لم يكن لها أساس من المنطق ، وانما اساسها مركز المدرس وهيبته واحترامه . فاذا كان المدرس فى المدرسة حسن الهندام ، منظم الثياب انيقهـا ، واذا كان يقظا نظيفا قلده تلاميـذه فى هـذه الصـفات جميعا . واذا كان لا يأبه بالنظام ، أو كان غير مواظب أو مرتب حاكاه تلاميذه أيضا .

واذا حسنت معاملته لتلاميذه ، وكانت الفاظه مهذبة حسنت اخلاق تلاميذه وتهذبت طباعهم .

وخير علاقة يجب أن تكون بين المدرس والتلميـذ هى التى تقوم على الحب فيجب على المدرس أن يحب تلاميـذه : بمعنى أنه يرى فيمـا يهم التلاميذ وفيما يحبونشيئا يهمه أيضا ويميلاليه ، وأن يعمل ما فى وسعه لصالحهم ، وأن يضحى بالكثير لمصلحتهم .

ويشترك حب المدرس لتلاميذه مع حب الوالد لاولاده فى أن حبه منزه عنالاغراض والغايات، فهو خالصلوجه الله لا يبغى عنه جزاء ولا شكورا.

وفى حب المدرس شىء من التضحية . فهو كالأم تربى طفلها كىيصبح قادرا على أن يستقل عنها ويعتمد على نفسه .

وسيأتى اليوم (اذا ادى المدرس عمله كمـا يجب) الذى يصـير فيه التلميذ شخصا معتمدا على نفسه وفى غير حاجة الى أحد . وعندما يصل الطفل الى هذه المرحلة سيتذكر ـ وقد ينسى ـ ذلك المدرس الذى هو مدين له بما وصل اليه ، على ان هـذا لا يهمنا فى كثير او قليـل ، وانما الذى يهمنا هو انه بفضل العمل فى الفصل ، وبفضل ارشاد المدرس ينتقل التلميـذ من مرحلة الى اخرى اذ تكون مواهبـه قد نمت واستطاع أن يستخدمها رجلا وعاملا ، زوجا ووالدا ووطنيا كبيرا .

آراء صريحة فى الوحدات المجمعة

للاستاذ عبد العظيم سعود

المدير العام لمنطقة دمنهور التعليمية

نقرأ كثيرا عن مشروعات نفذت ، أو فى سبيل التنفيذ ، فتغمرنا نشوة السعادة والسرور ويملؤنا الامل بالنتائج الباهرة التى سنجنيها من هذه المشروعات حتى اذا ماوضعناها تحت الاختبار العملى واطلعنا على حقيقتها فى ميدانها ، رأينا ان كل مشروع قد درس تماما ، وطرق التنفيذ حددت ورسمت خطوطها بدقة بالغة ، ولكن كان ينقصنا أمر واحد هو السبب فى فشل المشروع .. هذا الشيء الواحد هو الايمان بالمشروع من جانب من يطلب اليه تنفيذه والرغبة الاكيدة لمن يعمل فيه .

لامراء فى أن فكرة الوحدات المجمعة فكرة سليمة جدا ونافعة للغاية فالغرض منها متشعب النواحى من تعليم للصغار ، ومحو أمية للكبار ، الى اسهام فى رفع مستوى الانتاج الزراعى والصناعى والصحى .. وذلك باتصال قسم التربية والتعليم بالبيئة متعاونا فى ذلك مع القسم الصحى والقسم الزراعى والاجتماعى فتصير الوحدة بذلك مركزا للاشعاع وبؤرة مضيئة يعم ضوؤها البيئة بأكملها فى جميع النواحى وجميع الاتجاهات فتدخل الكوخ والمنزل وتعم القرية والبلدة ، كما تشمل الثقافة والاجتماع والزراعة والصحة والاخلاق والتربية القومية .. اى كل ماله أثر فى تكوين المواطن الصالح فى الريف المصرى ..

لقد نشأت فكرة اقامة الوحدات المجمعة فى مصر منذ أكثر من عشر سنوات ، هل قامت بالاغراض التى انشئت من أجلها وآتت كل الوحدات المجمعة التى أوجدت ثمراتها ؟ كل هذه الوحدات بها كامل امكانياتها من مبنى جميل متسع وأرض زراعية وافية ، وأقسام للشئون الصحية ، والتربية والتعليم ، والشئون الاجتماعية ، والشئون الزراعية .. ولكن شتان بين وحدة واخرى ـ هذه أدت رسالتها على وجه مرضى نوعا ، واخرى بعدت كل البعد عن الغرض الذى انشئت من اجله الوحدة المجمعة التى يكون عملها من واقع تسميتها ، تجميع الخدمات المتنوعة من اجتماعية وثقافية وصحية واقتصادية فى جهاز واحد أجزاؤه مترابطة يشد بعضه بعضا هدفه موحد هو النهوض بمستوى الحياة فى كافة نواحيها فى المنطقة التى توجد بها .

لقد زرت كثيرا من هذه الوحدات وقد كان يؤلمنى كثيرا ان أجد ناظر المدرسة يعمل فى واد والطبيب يعمل فى واد آخر والاخصائى حائر بين هذا وذاك ، يؤلمنى ما أسمعه من تنافر بين هؤلاء السادة كل يعتقد أنه الاولى بالرئاسة وانه صاحب الفضل الاكبر فى المجمعة ولكن الذى يجب أن

يفهمه الجميع انه لارئيس ولا مرءوس وكلهم خدم لمواطنى المنطقة ، كلهم يعمل لغرض واحد هو توفير الحياة الكريمة السليمة لهؤلاء المواطنين — فالمدرسة تخدم المواطنين بتربية أولادهم وتعليمهم وتثقيفهم وتزويدهم بالمعلومات الزراعية الدقيقة وذلك عن طريق ممارستها بحقول المجمعة ، كما ترشدهم للعادات الصحية المفيدة وتعطيهم المعلومات والخبرات الصحية التى تساعدهم على مقاومة الامراض المتفشية بينهم .

وفى المدرسة يستطيع التلميذ التدرب على أعمال الجمعيات التعاونية والبيع والشراء وغير ذلك مما قد يساعده فى حياته المقبلة ، وهنا تظهر ضرورة تعاون المدرس والطبيب والاخصائى الاجتماعى الزراعى .

وكما ينقل التلميذ هذه الخبرات المختلفة الى أهله يجب أن يشجع اهله أيضا على زيارة المجمعات حيث يشاهدون ويسمعون مايزيد من معلوماته عن الزراعة وقواعد الصحة وغير ذلك .

هذا ويجب أن تسعى الوحدة المجمعة بكامل هيئتها الى البيئة ، كما تشجع مواطنى البيئة على السعى الى الوحدة ، اما أن يفهم المدرس ان عمله هو فقط تلقين التلميذ بعض قواعد الحساب والقراءة ومبادىء الصحة ، وأما أن يفهم الطبيب ان عمله هو علاج من يفد اليه من المرضى ، وأما أن يفهم الاخصائى الزراعى الاجتماعى أن عمله هو ان يقوم بزراعة حقل المجمعة بطريقة نموذجية فحسب .. فنحن بذلك قد بعدنا كل البعد عن الغرض من انشاء الوحدات المجمعة وصرفنا الاموال الطائلة بلا فائدة تذكر .

واذا نظرنا الى التبعة الملقاة على عاتق المدرس وجدنا انها أثقلها ، واذا بحثنا عن حدودها وجدناها أوسعها ، فهى تتدخل فى الصحة وهى عمل الطبيب وتتدخل فى الشئون الاجتماعية وهى عمل الاخصائى الاجتماعى كما تدخل فى الزراعة وهى عمل الاخصائى الزراعى ، فالتبعة على المدرس — كما ترون — كبيرة ويتدخل عمله بالطبيعة فى عمل الآخرين فيستلزم ذلك ان يكون مرنا لبقا حسن التصرف وأن تربيتنا كمعلمين تسهل لنا ذلك ، ولكن مع هذا يجب أن نحسن اختيار هيئة التدريس بهذه المجمعات كما يجب أن يدربوا قبل التحاقهم بهذه المجمعات فترة مناسبة .

لقد زرت مرة وحدة مجمعة وطفت بأرجائها وشاهدت معرضها فسرنى ماشاهدته من أن مصنوعات التلاميذ والتلميذات تنحو نحو حاجيات المواطنين ببيئة الوحدة — فالملابس والاشغال كلها مما يستخدم لكسوتهم وفى منازلهم ولكن بطريقة سليمة وبشكل مناسب مهذب ، ولما سألت المشرف على هذا القسم عن عدد من زاروا هذا المعرض من المواطنين والمواطنات دهشت لقلة العدد علما بأن عيادة الوحدة يزورها يوميا مايزيد على الستين شخصا فخرجت بنفسى الى هؤلاء المرضى وتحدثت معهم ثم دعوتهم لزيارة هذا المعرض وكلفت المشرف أن يشرح طريقة عمل كل ماهو معروض وتكاليفه فكان السرور باديا على الاوجه بشكل واضح ، كما كان الاقبال على تفهم كل مايقال بالغ الحد .

بذلك استطيع أن أقول ان بعض الوحدات لا تعمل من جانبهـا على تأدية رسالتها كما ينبغى واعتقد أن ماحدث فى هـذه الوحدة يحدث فى كثير من الوحدات الاخرى .

شيء آخر لفت نظرى فى هذه الوحدات وهو تعدد الدراسات العملية فتجد فى الوحدة الواحدة النجارة والنسيج وعمل السلال وأشغال الجريد وغير ذلك ـ بينما البيئة نفسها لايوجد بها كل خامات هـذه الاشـغال وأرى أن تقوم الوحدة بالاشغال التى توجد بها خامات متوفرة فى بيئتها وتتبادل الوحدات هذه المنتجات بالطرق التى تراها مناسبة وبجانب هذا لابأس أن تبتكر كل وحدة صناعية خاصة يستطيع صغار التلاميذ ممارستها وكسب العيش منها . ويسرنى أن أذكر هنا التجربة التى قامت بها مجمعة قليشان فى بدء العام الدراسى الحالى اذ أدخل بها صـناعة الخزف وقد نجحت نجاحا لا بأس به رغم استخدام فرن مبسـط للغاية . وهـذه الصـناعة يقوم بها الاطفال فى معظم بلدان العـالم ، فلمـاذا لا يقوم بها أطفالنا فى الجمهورية العربيـة المتحدة وهم ليسـوا أقل منهم كفـاءة ولا دقة فى العمل .

وانى لأرجو بعد التدريب الذى أقيم للسادة نظار هذه الوحدات ، أن تسـير الوحدات المجمعة قدما فى الطريق الذى رسم لهـا ، وأن تقـوم بالخدمات التى أنشئت من أجلها فى يسر وفى كمال .

الأمومة والبنوة فى البيت العربى

للدكتور محمد خليفة بركات
المدير المساعد للبحوث الفنية بوزارة التربية والتعليم

الاسرة والمجتمع :

الاسرة وحدة المجتمع ، وهى أهم الانظمة الاجتماعية التى تدور حولها حياة الانسان . وتتكون الاسرة عادة من الوالدين والابنـاء وغيرهم ممن ينتمون اليهم بصلات عائلية بيولوجية ، بحيث يقيم الجميع عادة فى بيت واحد ، يعتبرونه المأوى الذى يستظلون بجوه الاجتماعى ، ويستمدون منـه الشـعور بالمحبـة ، ويكون لهم بمثابة المنبـع للاحسـاس بالأمن والاطمئنان . .

وتتخذ الاسرة صـورا كثيرة بحسب عدد أفرادها ، وأنواع الصـلات التى توجد بينهم ، كأن تتسع دائرة الاسرة فتشمل الجدود والاحفاد ، أو أن ينتمى الى الاسرة بعض الاقارب والاصـهار ممن لا يستطيعـون الاقامة وحدهم .

وللاسرة وظائف عدة أهمها التناسل وتنشئة الصغار فى مختلف مراحل نموهم ، وتربيـة الافراد ورعايتهم ، والدفاع عنهم وحمايتهم ، وتنظيم حياتهم من النواحى الاجتماعية والاقتصادية والنفسية والدينية .

وفى مجتمع الاسرة ينشأ الفرد وينمو وتتشكل شخصيته بما يتأثر به من التفاعلات الاجتماعية والمعايير الخلقية التى يتعرض لها ، ومن الثابت فى علم النفس أن الطابع العام الذى يتكون من مؤثرات الحيـاة المنزليـة للشخص هو الذى يميز صورة حياته المستقبلة الى حد بعيد ، وان كانت هذه الصورة تتعدل بمؤثرات البيئة الاخرى .

وتتمثل فى حيـاة الاسرة صورة نظام الحيـاة فى المجتمع الذى تنتمى اليه ، ولذا يتوقف طابع الاسرة ونظام حياتهـا على العوامل التاريخيـة والجغرافية للمجتمع التى هى جزء منه . ويؤكد لنا علماء الانثروبولوجيا هذه الحقائق ، فقد أثبتت دراساتهم المقارنة لحيـاة القبائل والشـعوب المختلفة أن طابع البيئة ونظام المجتمع ينعكس على نظام الحياة فى الاسرة وبالتالى على الطابع المميز لشخصيات أفرادها .

والمثـال على ذلك ماقامت به مارجريت ميـد(١) Margret Mead فى دراستها للقبائل الثلاث أرابش ، ومنديوجومر ، وتشـامبولى والتى استخلصت منها أن طابع الحياة فى الاسرة يختلف فى كل منها عن الاخرى

---

(١) Margret Mead : Sex & Temperament in Three Primitive Societies. London. Kegan Paul, 1935.

بحسب طبيعة البيئة . فالقبيلة الاولى من النوع المسالم الهادىء الذى يتساوى فيه الرجل والمرأة ويعزى ذلك الى طبيعة البيئة الجبلية التى تقوم الحياة فيها على الرعي والزراعة ... بينما القبيلة الثانية من النوع المملوء بالتشاحن وحب العدوان والخشونة والذى نلمس فيه هذه الصفات فى كل من الرجل والمرأة ويعزى ذلك الى طبيعة البيئة التى تكثر فيها الغابات وتقوم فيها الحياة على الصيد والقنص وما يتبع ذلك من جرأة وقتال ودفاع ... وأما القبيلة الثالثة ففيها تقوم الزوجة بدور كبير فى الحياة يجعل لها السيطرة والقيادة فى الاسرة ويعزى ذلك الى طبيعة هذه البيئة الساحلية التى تقوم الحياة فيها على صيد الاسماك فيقع عبء المسئولية على النساء فى ادارة شئون الحياة الاقتصادية للاسرة .

الأسرة فى الاسلام :

تمتاز الاسرة فى البلاد العربية بانها من النوع الذى يكون فيه الرجال قوامين على النساء ، وربما كان هذا مرتبطا بنشأة الاسلام فى بلاد تقوم فيها الحياة على الزراعة والرعي ... ولذا تحتاج فى تنظيم حياتها الى منظم يدير شئونها ... والى تقسيم العمل بطريقة تجعل للمرأة اختصاص رعاية الاطفال وتنظيم شئون البيت ، وللرجل اختصاص تنظيم الحياة الاقتصادية للاسرة وحمايتها من الاخطار .

وينسب الآباء فى الأسرة الاسلامية الى آبائهم ، ويشجع الاسلام كثرة النسل وذلك أيضا يناسب حرفة الزراعة التى تحتاج الى كثير من الايدى ولان كثرة النسل تعطى الاسرة قوة وعصبية تفاخر بها غيرها .. وقد قال تعالى « ولا تقتلوا أولادكم خشية املاق نحن نرزقهم واياكم » .
وتتميز الاسرة فى الاسلام بالترابط والتعاون بين أفرادها ويبدو ذلك واضحا جليا فى احتفالاتهم بالمناسبات العائلية كالميلاد والزواج والوفاة وغيرها .

ويهتم الاسلام ببناء الاسرة وضرورة حسن الاختيار قبل الزواج « تخيروا لنطفكم فان العرق دساس » ويضع الاسلام قيودا لاختلاط الجنسين بما يضمن الاحتفاظ بالشرف للاسرة ويضع عقوبات مشددة لجرائم الاختلاط الجنسى غير المشروع ...

وينظم الاسلام العلاقة الزوجية والعلاقات الاقتصادية فى الاسرة كنظام الوراثة والمحافظة على الحقوق المدنية لكل من الرجل والمرأة والابناء ... ولم يفرق الاسلام بين الرجل والمرأة الا حيث تدعو طبيعة كل من الجنسين، وبما يكفل صالح الاسرة وصالح المرأة نفسها ... فقد فرق الاسلام بين الرجل والمرأة فى الاعباء الاقتصادية وفى الميراث وفى القوامة على البيت اذ ألقت الشريعة الاسلامية على كاهل الزوج التكاليف الاقتصادية لتكوين الاسرة قبل الزواج وبعد الزواج .

وفى الميراث جعل الاسلام نصيب الذكور أكبر من نصيب نظائرهم من الاناث « فللذكر مثل حظ الانثيين » وقد بنيت هذه التفرقة على أساس التفرقة بين أعباء الرجل واعباء المرأة فى المسئولية الاقتصادية للاسرة .

وقد أعطى الاسلام الرجل حق القوامة على المرأة فى قوله تعالى : « الرجال قوامون على النساء بما فضل الله بعضهم على بعض وبما أنفقوا من أموالهم » .

اى ان هناك أمران يبرران هذه القوامة . الامر الاول يرتبط باختصاص الرجل بالانفاق وتحمل المسئولية الاقتصادية للمرأة . والثانى مبنى على الفروق الطبيعية بين الرجل والمرأة اذ أن المرأة مرهفة العاطفة قوية الانفعال . . . على حين أن الرجل أقل اندفاعا ويغلب عليه الادراك والتفكير أكثر مما يغلب عليه الانفعال .

وقد حرص الاسلام على تنظيم هذه القوامة بما يكفل مصلحة الاسرة ومصلحة المرأة أيضا بما وضع من تنظيمات وحدود لهذه القوامة ومايقابلها من مسئولية الرعاية والحماية والامداد بكل ماتحتاجه فى حياتها .

وقد نظم الاسلام مراحل تكوين الاسرة المختلفة بما وضعه من نظم للزواج والطلاق وتنظيم تربية الاطفال ومايتبع ذلك من مشكلات مختلفة.

معنى الامومة والبنوة :

سنتناول فيما يلى موضوع الامومة والبنوة من نواحيه البيولوجية والسيكلوجية ، مستندين فى الآراء التى سنذكرها الى البحوث التى قام بها العلماء على الحيوان والانسان فى دراساتهم لدوافع الامومة والفروق الفردية فى قوة هذا الدافع والآثار المترتبة على ذلك فى معاملة الطفل أثناء نموه فى المراحل المختلفة ، وسنبين كذلك أن شخصية الطفل تتأثر كثيرا بنوع شخصية الأم وأن سعادتها واتزان شخصيتها تنعكس على حياة الطفل .

وسنتناول أيضا موضوع البنوة من حيث حاجة الأم الى البنوة كحاجة الابن الى الامومة موضحين ذلك بأمثلة من حالات واقعية للأم التى حرمت البنوة .

الاسس البيولوجية للأمومة :

الأمومة ظاهرة بيولوجية تنظمها فسيولوجية التكوين الجسمى بطبيعة الفطرة عند كل من الانسان والحيوان ، اذ أنها أداة حفظ النوع والتكاثر . ويمكن أن تلاحظ هذا الدافع وتأصله فى كل من الحيوان والانسان كما يتضح من الامثلة الآتية :

١ — هناك ظواهر بيولوجية مرتبطة بعملية الحمل ، ويبدو ذلك فى تهيؤ الانثى للحمل نتيجة بعض التغيرات الفسيولوجية التى تترجم الى حالات من التوتر الجنسى . . وتخف حدة هذا التوتر بعد حدوث الحمل كما يشاهد فى كثير من الحيوانات .

أما الانسان فقد لوحظ أن هناك حالات كثيرة للاضطراب النفسى عند بعض الاناث اللائى يحرمن من الحمل تدل على ان الحمل فى ذاته يؤدى وظيفة بيولوجية ويشبع حاجة نفسية طبيعية عند الاناث .

٢ ـ ويلاحظ كذلك ان اناث بعض الحيوانات تلجأ الى بناء جحر او عش تلد فيه صغارها ، وتعلل هذه الظاهرة بأن درجة حرارة الأم تنخفض قليلا قبيل الولادة نتيجة بعض الافرازات الهرمونيـة فتنـدفع من تلقاء نفسها الى تجهيز المأوى ليساعدها على الاحتفاظ بدرجة الحرارة المناسبة لها ولصغارها .

وفى الانسان لوحظ أيضا أن الأم ينتابها شعور خاص عندما تكون على وشك استقبال طفـل جديد ، وهذا الشـعور يكون فى الاحوال العادية مزيجا من البهجة والسرور مع احساس بالرغبة والتحمس لاعداد كل مايلزم لهذا الصغير من وسائل الراحة .

٣ ـ لاحظ العلمـاء أن أنثى الفئران لديهـا دافع قوى الى العنـاية بصغارها المولودين حديثا ، واذا حيل بينها وبين صغارها فانها تحـاول أن تتخطى العقبات وتخترق الحواجز وتعانى فى سبيل ذلك آلاما جمة .. ولا يتوقف نشاطها وقلقها حتى تصل اليهم ثم تعود بهم الى جحرها .. وقد وجد أن هناك مؤثرات فسيولوجية معقدة تدفع أنثى الفئران الى هذا السلوك تجاه صغارها ... وهرمونات الرضاعة تعتبر احدى هذه المؤثرات ... ولو أن أنثى فأر عذراء حقنت بهذا الهرمون فانها تبدأ فى رعاية بعض صغار الفئران كما لو كانت أما .. بل انه لو حقن أحد ذكور الفئران بهذا الهرمون فانه يأتى نفس السلوك .

واذا كان الانسان والحيوان يشتركان فى مظاهر الامومة التى تتمثل فى التغيرات الجسمية المصاحبة للحمل والولادة والرضاعة فانه من الضرورى ان نؤكد أن رعاية الامهات لاطفالهن تتفاوت تفاوتا كبيرا تبعـا لتكوينهن الطبيعى ولاختلاف الحضارات التى ينشأن فيها ، وتبعا لما يلقين من تعلم واكتساب بحيث لا يمكن تفسير ظاهرة الامومة فى الانسان على الاسس البيولوجية وحدها .

الفروق الفردية فى قوة الدافع الفطرى للأمومة :

دلت الملاحظات والدراسات التتبعية للامهـات ان بعض النسـاء يكون لديهن بالفطرة دافع قوى للامومة بينما البعض الآخر يكون عندهن هذا الدافع ضعيفا ... وأن هناك درجات متفاوتة من قوة هذا الدافع . وقد وجد علماء النفس أن هذا يؤثر كثيرا على تنشئة الطفل .

فبعض الامهات ينشأن منذ طفولتهن على قدر كبير من الامومة بحيث يظهر أثر ذلك فى كل تصرفاتهن لدرجة تجعلنا نقول عن احدى الامهـات أن هذه تمثل الامومة الكاملة بأجلى معانيها .. بينما ينشأ البعض الآخر ولديه ضـعف فى هـذا الدافع بالرغم من تمرينهن واعطائهن الـكثير من التوجيهات للامومة الصحيحة ... ويظهر هذا الضعف احيـانا بدرجة تجعلنـا نقول عن احدى الامهـات أن هـذه السـيدة لم تخلق لتقـوم بدور الامومة ...

وقد وجد الباحثون فى نفسية الحيوان أيضا أن هذه الفروق الفردية فى دافع الامومة موجودة أيضا عنـد الاناث من القردة ... حيث نجد أن

بعض الامهات تهمل اطفالها بينما نجد البعض الآخر يغالى فى رعايتهم .

وقد قام أحد علماء النفس ببحث يرمى الى تحليل أسلوب الامهات من حيث درجة الامومة عندهن عن طريق الاستفتاءات والاختبارات والمقابلات الشخصية والملاحظات المختلفة وبعد جمع هذه البيانات عن ٤٠٠ امرأة استطاع أن يتوصل الى تقسيمهن الى فئات مختلفة من حيث قوة دافع الامومة عندهن .

وفيما يلى وصف لامثلة من سلوك اثنتين من الامهات احداهما تمثل الامومة القوية والاخرى تمثل الامومة الضعيفة ، ومنهما يمكن أن نبين الحالات المتوسطة فى درجات قوة الدافع للامومة :

مثال للأمومة القوية :

هذه أم لاربعة أطفال ، عندما كانت طفلة كان أحب العابها العناية بالعرائس من حيث الباسها ووضعها فى السرير ، واستمرت تلعب بالعرائس الى أن بلغت سن الخامسة عشرة . وكانت تحب زيارة صديقات أمها ممن لهن أولاد لتعني بهم وترعاهم فى أوقات الزيارة ... ولما كبرت كانت تتمنى أن يكون لها ستة أولاد ، وأن تلدهم فى مقتبل عمرها لتستطيع رعايتهم . وكانت احيانا عندما ترى طفلا صغيرا اثناء سيرها فى الطريق تقف وتذهب اليه وتلاطفه وتحمله بين ذراعيها .. وكانت فى علاقاتها بالكبار تعاملهم بشيء من الرعاية والحنان الاموى الذى يظهر منها أكثر مما يرغبون .

وقد كان لابنها الاول مرضعة ولكنها ضاقت بها وتخلصت منها لانها كانت تشعر بأنها تنازعها اختصاصها فى رعاية الطفل ولا تعطيها الفرصة الكافية لاشباع دافع الامومة عندها .

وفى أيام الولادة كانت تعيب على المستشفى عدم وضع الطفل مع أمه فى حجرة واحدة ، أما أولادها فكانت ترضعهم من ثدييها رضاعة طبيعية ، وترى فى ذلك لذة كبيرة ، وكان لبنها كافيا للطفل عادة ، وكان زوجها يشكو من عدم تفرغها لشئونه وتركيز معظم نشاطها فى رعاية الاولاد ، بل وكان يعيب عليها دائما أنها تدلل أطفالها ، وكان يرى انها تحاول أن تقاوم حنانها الزائد أحيانا بالتظاهر بالشدة فى معاملة الاطفال ، ولكن الاطفال كانوا يشعرون بحقيقة حنانها الاصلى .

مثال للأمومة الضعيفة :

هذه أم لطفلين فقط ، لم تلعب فى طفولتها اية لعبة تمت للأمومة بصلة ، ولم تكن تحاول ان تداعب الاطفال او تحسن اليهم ، وكانت هوايتها للعب بالعرائس ضعيفة جدا لدرجة أنها تركتها عند سن السادسة تقريبا ، وعندما كانت ترى طفلا فى الشارع لم تكن تهتم أو تحاول مداعبته ، وعندما كبرت لم تكن تفكر كثيرا فى حياة الامومة ، وبالرغم من كونها كانت تؤمل الزواج الا انها لم تكن تهتم كثيرا بأن يكون لها أولاد .

وكانت تشعر كأم بأنها ليست ناجحة فى معاملة ابنائها ، وكانت تبعد الطفل عن ثدييها بعد أسبوعين فقط من الولادة ، لانها لم تكن تحب ارضاع الاولاد .. وتقول انها كانت تشعر وهي ترضع الطفل بأنها أشبه بالبقرة التى ترضع عجلها !! وكانت لاتهتم كثيرا بالرعاية الجسمية للاطفال بالرغم من انها تحب أن تؤدى واجباتهـا الاخرى ، ولم تكن علاقاتهـا بالرجال مشوبة بالحنان الاموى بل كانت علاقة جنسـية أكثر من اي شيء آخر ولذا كانت محبوبة جدا من الرجال .

ومما يؤيد نتائج هذه الدراسة مقارنة هذه النتائج بالناحية البيولوجية المرتبطة بالانوثة والامومة ، وهى ظاهرة « الطمث » حيث دلت نتائج هذا البحث على أن معامل الارتباط بين قوة دافع الامومة بنـاء على التحليل السابق وبين مدة الطمث أو العادة الشهرية قد وصل الى ٥٨٪ مع خطأ محتمل قدره ٠٥ر١ .

ومعنى ذلك أن معظم الامهات ممن لا تستمر عندهن مدة الطمث أكثر من أربعة أيام يمكن أن يعتبرن من الضـعاف فى دافع الامومة وأن معظم الامهـات ممن تستمر عنـدهن مدة الطمث ستة أيام أو أكثر يمكن أن يعتبرن من الاقوياء فى دافع الامومة (١) .

الاسس الغريزية للامومة :

لاحظ علماء النفس أن العلاقة بين الأم وطفلها علاقة غريزية متأصلة فى النفس ، اذ أن مظاهر هذا السـلوك الغـريزى واضحة فى الحيـوان والانسان ، وان كانت تتخذ مظاهر تختلف فى تعقدها وبساطتها باختلاف الرتبة الحيوانية .

فمن المشاهد ان الأم فى بعض الحيوانات تتجول بحثا عن طعامها وطعام وليدها ، وهى اما أن تتركه فى مكان أمين لحين عودتها اليه ، واما أن تصحبه معها فى جولاتهـا بحيث لا يفارقهـا ان كان قادرا على الحركة . وفى كلتا الحالتين تحدث تصرفات غريزية متشابهة فى أفراد كل نوع ، وتكاد تكون روتينية منظمة تنظيما دقيقا .

ففى الطيور مثلا يترك الصغار فى العش لحين اكتمال نمو حواسها ، وتظل الأم تواصل التردد على العش بما تحمله من الطعام المناسب الى ان يتم النضج اللازم ، ثم تتعهد الصغار بتعليمهم الطيران ، وتصحبهم معها بعد ذلك حتى يصبحوا قادرين على الاستقلال .

وفى الحيوانات المميزة كالبقرة مثلا تشاهد ان الام حين تصحب عجلها فى الرعى والبحث عن الطعام .. تحنو عليه ، وتحافظ عليه من الاخطار ، ولا تفارقه اطلاقا . وبالرغم مما قد يكون فى قطيع الابقار من عجول كثيرة فان

---

(١) أنظر كتاب : Kluckhohn & Murray: Personality (pp. 104 - 109)

كل أم قادرة على تمييز ابنائها ، وكل عجل يستطيع ايضا ان يحس بوجود أمه ، بحيث يكون عادة ملاصقا لها ولا يتركها ..

وفى جميع هذه الحالات سواء فى الطيور او الارانب او الابقار او القردة أو غيرها من الحيوان نجد ان سلوك الام ازاء الطفل يحدث بطريقة من شأنها ان تبعد عنه الاذى والخطر . وتحرص الام على عدم ايذاء طفلها أثناء رعايتها له بمختلف الوسائل ، فالدجاجة عندما تحيط كتاكيتها بجناحيها تحاول الا تؤذى أحدا منهم ، والارنبة عندما تنام لترضع صغارها تحتاط فى حركاتها بحيث لا تؤذى أحد صغارها .. والبقرة عندما تجرى مع طفلها قد تركله برجلها من غير ان تؤذيه .. والقطة حينما تحمل صغارها بين أنيابها لتنقلهم من مكان الى آخر لاتسبب أى ضرر لاولادها ..

اى ان الطبيعة قد زودت الام بحواس مختلفة وبفطرة غريزية تجعلها تحافظ على وليدها وتعمل على وقايته من جميع الاخطار .

ولا تقف هذه المحافظة على مجرد الحرص من عدم ايذاء الام للطفل أثناء رعايته ، وانما تحرص على وقاية اولادها من الاخطار الخارجية . وهى تضحى فى ذلك بكل قوتها ، وتقاتل من اجل صغارها لتدفع عنهم الاعداء .. والامثلة على ذلك كثيرة ، فالكلبة لا تسمح لاحد بالاقتراب من صغارها .. والحمامة لا تترك عشها بصغارها عند الاعتداء عليها ، وغالبا ما تموت بسبب حرصها فى الدفاع عنهم .

والمشاهد فى هذا السلوك الغريزى ان الطبيعة قد هيأت الام وهيأت الصغار ايضا بالوسائل التى تعين على تحقيق حفظ حياتها .. فصوت الكتاكيت وصياح صغار الحيوان وبكاء الطفل .. وغيرها ، كلها وسائل للاستغاثة واشعار الام بالخطر وندائها للدفاع عن الصغار ..

وهذه الحقيقة واضحة فى الكثير من العلاقات بين الطفل وامه ، تلك العلاقة المتبادلة التى تهدف الى حفظ النوع واستمرار حياة الجنس ..

فاذا لاحظنا الحمامة وهى تطعم صغارها ، نجد انها تقدم لهم منقارها ، وهم ايضا يحاولون البحث عن منقار الام ، وتأتى الام بحركات معينة لاطعامهم ، والصغار ايضا يأتون بحركات مناسبة لابتلاع الطعام . . فهناك اذن نشاط من الناحيتين . وكذلك البقرة حينما تغير موضعها لارضاع عجلها ، يقوم العجل ايضا بالبحث عن الثدى ، ويقوم بعملية الرضاعة بنفسه . اى ان الامومة والبنوة سلوك غريزى هيأته الطبيعة فى كل من الام والطفل معا .

الانفعالات المصاحبة للأمومة :

لا تقف مظاهر الامومة عند مجرد اشباع حاجة الطفل من الطعام عن طريق الرضاعة او تزويده بالطعام ، وانما الامومة لها ايضا مظاهر نفسية كثيرة ، تتضح فيما نشاهد من مظاهر الحنو والعطف على الابن ، وما يصحب ذلك من انفعالات نفسية بحسب المواقف المختلفة .

وتظهر هذه الانفعالات بوضوح فى الحيوان عندما نشاهد الام فى القردة مثلا تمسك بطفلها بين ذراعيها ، وتضمه الى صـــدرها ، وتتجول به بين الاغصـــان والاشجار ، مزهوة به مسرورة بصحبته .. وتشـــاهد انفعال الحنان عندما يحيط الطائر صغاره بجناحيه مرفرفا عليهم .. ونشاهد هذا الانفعال أيضـــا فى بعض امهات الحيوان عندما تلعق بلسانها أطفـــالها وتلاطفهم ... وطبيعى أن يكون هذا الانفعال واضحا بمظاهر متعددة فى الام لدى الانســـان .

ولا يقتصر شعور الام ازاء طفلها على مجرد هذا الانفعال ، وهو الشعور بالحنان ، وانما الامومة تتعدد مظاهرها الانفعالية بحيث تصبح عاطفة قوية ذات مظاهر متعددة .. فالام تستريح لراحة طفلها ، وتغضب عندما يغضب ، وتخاف عليه من الاخطار ، وتشعر بالاستكانة والضعف عنـــدما يصيبه المرض .. ولهذا نجد أن الطفل يصبح بالنسبة للام جزءا منها ، وترتبط فى حياتها الانفعالية بما يصيبه من خير أو شر ، وما ينتابه من فرح أو حزن .

وهذه المظاهر الانفعالية للامومة تعتبر من الاســـتعدادات الفطرية التى تمتد آثارها الى أكثر من مجرد العناية بالطفل الوليد .. فقد لوحظ أن بعض الامهات فى الحيوان تستطيع ان ترعى اطفال غيرها وان تحنو عليهم ايضا كما ان بعض الامهات فى الانسان يرضعن اطفال غيرهن ويبدين من الحنان ما يقترب من حنانهن الطبيعى على الابناء .. بل ان بعض من يقوى عندهن هذا الدافع يمكنهن توجيه الحنان والعطف الى معاونة الضعفاء والبر بالفقراء والعطف على الصغار عموما ، كما فى الســـيدات المشتغلات بالتدريس والتمريض ، والخدمة الاجتماعية العامة . فان هذا السلوك يعتبر امتدادا للدافع الفطرى المستمد من حنان الامومة الطبيعى .

هذا ولا بد من الاشارة الى ان رعاية الطفل وحمايته والاهتمام بشئونه قد يكون أمرا مشتركا بين الام والاب ــ غير ان اشتراك الاب فى هذه النواحى لا يكون بنفس القوة كالام . ففى الحمام مثـــلا يتبادل الاب والام اطعـــام الصغار ومع ذلك فالام عادة اكثر انتظاما واكثر مثابرة .. ولهذا فالابوة ليست بنفس قوة الامومة فيما يتصل بالعناية بالابناء ، وان كانت هناك مظاهر اخرى للابوة تبدو بوضوح فى مسئوليات الآباء نحو الابناء فى حالة الانســـان .

ولكن الذى يؤكده علماء النفس هو ان مهمة حفظ النوع مسئولية كبرى القت الطبيعة عبئها على الام والاب معا ، ولكن مسئولية الرعاية والامومة هى التى تساعد على استمرار حياة الطفل الضعيف منذ نشأته الى ان ينضج . واذن فالامومة وظيفة غريزية فطرية هدفهـــا حفظ النوع وهو أسمى اهداف الحياة .

الصفات المميزة للأمومة :

ان الذى يلاحظ أسلوب الام فى حياتها يجدها مطبوعة على صفات مميزة لها ، مستمدة من وظيفة الامومة . ومن ابرز هذه الصفات :

الجهاد والصبر ، وتحمل المشاق فى سبيل الابناء .. ثم العطف والحنان الذى يشعر الوليد بالاطمئنان والامن والراحة النفسية .. واهم من كل ذلك ان سياستها فى معاملة ابنها ثابتة ، فهى تظل تحب ابنهــا حتى لو انفض عنه الاحباب ، فتضع قلبها حيث يرقد وتتابعه بعطفها اينما يتوجه ، وتشاركه شعوره ، ولا تنسى مصالحه ، ولا تغفــل عن معونته ، ولا تمل رعايته فى اوقات مرضه .. انها مصدر العطف والحنان الشــامل فى كل مرحلة من مراحل حياة الابناء .

وقد وهبت الام القدرة على العدالة فى معاملة الابناء ، فهى تحبهم جميعا ويحبونها جميعا ، وتحرص على راحة كل منهم ، وتود لهم الوفاق ، ويسرها ان تراهم متعاونين ، وتشعر بالقلق اذا وجدتهم متخاصمين ، ويؤلمها ان تراهم مختلفين .. وهى تتمنى لهم النجــاح ويسرها تفوقهم ويؤلمها فشلهم ، ولا تألو جهدا فىمساعدتهم على تخطى العقبات ، مضحية فى ذلك بما تملك من جهد ومال ووقت دون ان تنتظر جزاء او اجرا .

وبينما يتصف الاب فى نظر ابنائه بالهيبة والوقار ، والتفــانى فى العمل لكسب الرزق ، وانه مصدر السلطة الذى يوقع العقاب ويوجه السلوك .. نجد أن الام قريبة الى قلوب الابناء .. اكثر تفاهما معهم .. ولذا كثيرا ما تكون مستودع اسرارهم .. ووسيلة للافضاء بما فى صدورهم وما يشغل اذهانهم .. مما يؤدى الى تخفيف متاعبهم .

وقد ثبت ان طبيعة الام تجعلها حريصة على اسعادهم ولا تطيعها طبيعتها على الاضرار بالابنــاء تحت اى ظرف من الظروف .. بل انهــا تضحى فى سبيلهم .. وليس لهذه التضحية من اجل الابناء حدود ، فهى مستعدة للتضحية بمطالبها الشخصية وبآمالها ومطامعها الخاصة وبراحتها وبوقتها وهواياتها وصحتها فى سبيل الابناء .

وتحاول الام قدر طاقتها ان تنشىء ابناءها على المبادىء الخلقية التى تعتقد فى سلامتها ، وهنــا يتأثر الابناء كثيرا بنوع شخصية الام ومــدى تعليمها واعدادها للامومة الناجحة .

مدى تأثر الابن بشخصية الأم :

دلت البحوث التى اجريت فى ميدان تنشئة الاطفال على ان شخصية الطفل تتأثر كثيرا بنوع شخصية امه وصفاتها العامة واسلوبها فى معاملته فى مراحل حياته الاولى (١) .. ذلك لانها بطريقة شعورية او غير شعورية تعبر فى تعاملها مع الطفل عنشخصيتها وعاداتها الخاصة ومشاغلها بحيث تعكس ما بنفسها على الطفل .

ويظهر اثر ذلك واضحا فى علاقتها العاطفية بالطفل من حيث درجة ثباتها فى معاملته ومدى رغبتها فى الطفل او ضعف هذه الرغبة ، ومدى فهمهــا لحاجات الطفل ، ومدى الاستجابة لهذه الحاجات ومدى افراطها فى العطف

---

(١) انظر J. of Child Development Sept. 1954
Majoric J. Behrens.
Child Rearing & the Personality of the Mother :

او مغالاتها فى الرعاية . كما يظهر هذا الاثر ايضا فى اسلوب الام فى تنشئة الطفل الاجتماعية من حيث تكوين عاداته فى النظافة والطعام ومدى تمشى هذه العادات مع النظم والتقاليد السائدة فى المجتمع ..

وكذلك أسلوب الام فى عقـــاب الطفل وجزائه او مكافأته وتشـــجيعه ، والحدود التى ترسمها له فى تصرفاته مع اخوته ورفقائه والمبادىء الخلقية والمثل العليا التى تهتدى بها فى تنشئته .

وقد قام احد الباحثين فى سيكلوجية الاسرة ببحث عن أثر سعادة الام فى حياتها الزوجية فى تنشئة اطفالها (١) .. فأجرى احد الاختبارات التى تقيس تكامل الشخصية على عدد من الافراد .. ثم قارن النتائج بما حصل عليه من معلومات عن درجة شعور امهات هؤلاء الاطفال بالسعادة فى حياتهن الزوجية ، فوجد انه كلما زادت سعادة الام فى حياتها الزوجية كلما ساعد ذلك على حسن تنشئة الابناء .

وقد اكدت هلن روس (٢) Helen Ross أهميـــة محاكاة الطفل لأمه وتقمص شخصية الابوين ، فقالت ان الطفل يحاول — من غير ان يشعر — ان يحدو حذو والديه فى تصرفاتهما . ونظرا للصلة الوثيقـــة التى تربط الطفل بالام مدة طويلة فى سنى حياته الاولى ، فان الام تكون المصدر الاول للتلقين اللاشعورى الذى يساعد الطفل على محاكاة امه فى الكثير من نواحى شخصيتها .

وبجانب ذلك فان شعور الام ازاء طفلها يؤثر كثيرا فى أسلوب شخصيته ونمط حياته ، كما فى حالة الام التى تتمنى لو ان بنتها كانت ولدا فتعاملها معاملة الاولاد .. او تلك التى تتمنى لو ان ابنها كان بنتا فتنشئه نشـــأة قريبة من تنشئة البنات مما يؤثر فى طابع شخصيته فى المستقبل ..

والطفل عادة حريص على ارضاء والديه ، ولذا فهو قابل للتكيف حسب ما يرضى امه ولذا يتصرف عادة بالطريقة التى تعجبها وترضيها ..

اعتماد الطفل على أمه :

يولد الطفل بطبيعته ضعيفا لا حول له ولا قوة ، ولا بد له من الاعتماد على أمه لكى يعيش ، فهو محتاج للطعام والحماية والعطف والشعور بالامن والاطمئنان .. وكلما تقدم فى نموه كلما تطورت حاجاته وتشعبت اتصالاته بغير الام كالاب والاخوة .. وغـــيرهم ممن يعيشون فى دائرة المنزل .. ثم لايلبث أن يتطور نموه الاجتماعى الى التعامل مع الآخرين فى المجتمع الخـــارجى ..

---

(١) انظر 1. Marital Adjustment of the Mother & the Personality of the Child : Atlee Stroup.
J. of Marriage & Family Living May 1956.

(٢) انظر 2. Helen Ross : Like Mother Like Daughter
ch. XV Father of the Man : Davis Havighurst. H. M. Co. 1947.

ويتأثر الطفل كثيرا اذا شعر بتخلي أمه عنه لانه يفقد بغيابها عنه مصدر اشباع الحاجات الاساسية وخصوصا العطف والحنان والحب — ومهما قدم للطفل من ضروب الرعاية والعناية فلن يجد ما يعوضه عن حنان الام وعطفها الطبيعي الامر الذي يقلق راحته ويؤثر في نفسيته طول حياته كلها .

وتنمو علاقة الطفل بأمه منذ ولادته حين يحس نعومة ثدييها وحين تضمه الى صدرها فيشعر بالدفء والحنان الطبيعي ، ولا يلبث الطفل ان يميز امه ويدرك امومتها الطبيعية التي لا يرضى عنها بديلا . .

ويظهر أثر حرمان الطفل من اعتماده على امه واضحا في حالات فقدان الام بالوفاة او الفراق لاى سبب آخر ، وقد وجد ان الاطفال الذين يبعدون عن امهاتهم يقاسون كثيرا من جراء ذلك ويشعرون بالكثير من التوتر النفسي بسبب فصلهم عن امهاتهم Separation Anxiety وهذا يؤثر في سلوكهم في مستقبل حياتهم .

على أن اعتماد الطفل على أمه يجب ان يتطور بالتدريج نحو اعتماده على نفسه مما يمكن تسميته بالنظام النفسي . . فكما ان الطفل يعتمد على لبن الام في شهور حياته الاولى ولا بد له ان يفطم عن لبن الام بعد مدة ، فلا بد له كذلك من ان يتدرج في الاعتماد على نفسه في اشباع حاجاته النفسية ومطالبه الاخرى بحيث لا يستمر اعتماده على الام مدة اطول من اللازم .

وقد دلت الدراسات التي عملت في ميدان التحليل النفسي على اهمية عامل « النظام النفسي » واعتماد الطفل على نفسه ، اذ أن استمرار الاعتماد على الام ينشيء الطفل على الاتكال ويقلل ثقته بنفسه ويجعله غير قادر على ادارة شئونه بنفسه في المستقبل .

بل ان هناك نتائج أبعد من هذا للمبالغة في الاعتماد على الام مدة اطول من اللازم في حياة الطفولة . . ومنها ان ينشأ كل من الام والابناء ميالين الى الاستمرار في الحياة المشتركة . ويصعب على كل منهم البعد عن الآخر مما يؤثر في احداث المشكلات عند مواجهة المواقف التي تتطلب بعد احدهما عن الآخر كحالات الزواج . . وحالات السفر بسبب العمل ، او الهجرة او التجنيد او الاشتراك في الحرب ونحو ذلك مما نراه بوضوح وجلاء في المجتمعات التي ينشأ اطفالها على اطالة فترة الاعتماد على الام في مراحل الحياة الاولى .

واذا نحن درسنا هذه الناحية في المجتمع العربي ، وجدنا ان اطفالنا اكثر اطالة لمدة اعتمادهم على امهاتهم مما يحدث في المجتمات الغربية . . وان اعتماد الطفل على أمه يشتد في الريف اكثر منه في المدن في مرحلة الطفولة الاولى .

وقد وجد في بحث مبدئي لمقارنة الامومةفيالريفالمصريبالامومة في المدن المصرية ان ٤٢ ٪ من الامهات يفطمن اطفالهن بعد ١٨ شهرا في الريف بينما ٤ ٪ فقط من الامهات في المدن يقمن بارضاع الطفل حتى هذه السن . . كما وجد ان ٨٥ ٪ من الامهات في الريف ليس لهن مواعيد خاصة لرضاعة

الطفل . وهذا يجعله اكثر التصاقا بهن فى حين ان حوالى ٥٦ ٪ من الامهات فى المدن فقط لا يتقيدن بمواعيد .

ومعنى ذلك ان ارتباط الطفل بأمه فى الريف يستمر مدة اطول مما يحدث فى المدن .. وهذا يؤثر فى طابع شخصية الطفل فى الريف والحضر .

وقد اهتم علماء التحليل النفسي بتأثر شخصية الفرد بطول مدة رضاعته ونسبوا بعض الصفات النفسية الى طول مدة الرضاعة او قصرها ، ومن امثلة ذلك ما ذكره احد الباحثين من ان الفطام المبكر تكون نتيجته تكوين صفات مثل التشاؤم وحب العزلة ، والانطواء بينما طول مدة الرضاعة يتبعة تكوين صفات التفاؤل والطموح والانبساط .

ويرى فرويد انالطفل يزداد تعلقه بأحد أبويه الذى يخالفه فى الجنس فيتسبب عن ذلك أن يحب الابن أمه وتحب البنت أباها .. وتعرف هذه العلاقة بعقدة « اوديب » نسبة الى المأساة الاغريقية التى تزوج فيها أوديب من أمه . ومع ماوجه الىهذه الفكرة من نقد فقد ظلت هذه العلاقة تلعب دورا كبيرا فى تطور الاستجابة العاطفية فى الانسان .. وهى تعتبر نتيجة هامة من نتائج اعتماد الطفل على الابوين .

الامومة ومشكلات الابناء :

ان ظروف الحياة ومتاعبها تؤثر كثيرا فى معاملة الام لابنها .. ولذا فانه بالرغم من ان الطبيعة قد هيأت الام للعطف وحماية ابنائها وتنشئتهم على خير ما تتمنى .. فان هناك عوامل اخرى تطرأ على دافع الامومة الطبيعى فتعدل من تصرف الام ، ويتسبب عن ذلك بعض المشكلات للآباء والابناء .

فهناك امهات يشعرن بعبء مسئولية تربية الابناء لدرجة تجعلهن يبالغن فى تدليل الطفل مما ينشئه على الاتكال والسلبية .. وهناك أمهات تشتد عليهن متاعب الحياة فيعكسن شعورهن بالبؤس والشقاء فى معاملة الابناء ، مما يبدو فى القسوة فى المعاملة ، الأمر الذى قد ينشىء الطفل على الجبن والاستسلام ، او على حب القسوة والعدوان ..

ويقول « برنارد شو » ان الاطفال يكونون احيانا مصدر قلق وتعب للام ، بسبب أساليبهم الخاصة فى التصرف ، وعدم تقديرهم للامور ، وتسببهم احيانا فى تعطيل المصالح الخاصة للام .. وكذا تجاهل الطفل للعادات الخلقية والاجتماعية والمعايير التى يسير عليها الكبار .. وكل هذا يجعل الآباء والامهات يضيقون ذرعا بأبنائهم ، ويدعون الله احيانا للتخلص منهم !!

وهناك حالات فردية كثيرة فى ميادين الانحراف والاجرام والشذوذ النفسى والاجتماعى ، يكون فيها الصراع مستمرا بين الام والطفل ، لاسباب شخصية او اجتماعية . ومن امثلة ذلك حالة الام التى مات زوجها وتريد ان تتزوج غيره ، ولكن طفلها يقف حائلا دون اتمام هذا الزواج ، فتقسو فى معاملة الطفل بلا رحمة ولا شفقة .. وكذلك حالة ام اخرى ضاقت بها سبل المعيشة ، ورات شبح الفقر جاثما على حياة الاسرة ، فدفعت بولدها الى الانحراف والاجرام ..

ولهذا فبالرغم مما سبق عرضـــه عن الامومة فى طبيعتها الفطرية فان التكوين الاجتماعى وظروف البيئة تعـــدل كثيرا من سلوك الام بالنسبة لطفلها ، مما يؤدى الى خلق مشكلات نفسية مختلفة فى كثير من حالات الابنـــاء .

وقد وجد فى بحث ميدنى عن اثر طريقة الام فى تنشئة طفلها على تكوين شخصيته ان مشكلات الطفولة مرتبطة ارتباطا وثيقا بأساليب الام فى تنشئة الطفل وفيما يلى مثال لحالتين توضحان ذلك :

والحالة الاولى حالة ام اتبعت نظاما سليما فى تربية الطفل .. وفى اجابتها عن بعض الاسئلةالتى وجهت اليها فى هذا البحث كانت تقول ان الرضاعة خبرة ممتعة بالنسبة لها ، وانها نظمت للطفل مواعيده فى فترات معقولة ، واتبعت الطريقة التدريجية فى فطامه ، مما أثر فى سلوك الطفل ، لانه لم يكن من النوع الذى يرفض الطعام وهو صغير . واذا ما حدث ورفض طعاما معينا فكانت الام تقدمه اليه بعد مدة فى صورة اخرى عندما يكون شاعرا بالجوع . وقد عودت طفلها على النوم وحده فى مواعيد ثابتة ..

كما انها بدات فى تعويده عادات النظافة منذ بلغ عمره ستة شهور ، ولم تلجأ لعقابه ، وانما كانت تشجعه على النظافة .. وقالت الام انهـــا كانت تجيب عن اسئلة الطفل بما يلائم مستواه العقلى .. ومن وصف هذا الطفل نتبين انه غير مشاكس ، ويتميز بالنشاط والحيوية .. وينام وحده نوما هادئا .. ويرحب بالنظام . وعلاقته باخوته وزملائه علاقة طبيعية .

اما الحالة الثانية فهى حالة ام اتبعت نظاما غير سليم فى تربية الطفل ، فنشأ مشاكسا ميالا للعناد والتخريب يقضم اظافره ويصرخ كثيرا ويقوم منزعجا اثناء النوم ، ويبلل فراشه ليلا ، ويقاوم عمليات النظافة ، وتبدو عليه صفات العناد وحب العدوان .. وبالرجوع الى معاملة امه له وجد انها كانت تدلله اكثر من اللازم ، ولا تهتم بمواعيد نومه او نظافته او اطعامه ، ثم تقلبت فى معاملتها له وارادت ان تنظم حياته فكانت سياستها متقلبة بين اللين والشدة .. وكانت تقسو عليه بالضرب فتزداد مقاومته وعناده .. وهكذا . وكانت الام تعمل خارج المنزل ، ولذا لم يكن الطفل متمتعا بعطفها كل الوقت ، وكانت تعوض ذلك بالمبالغة فى الحنان عند رؤيته ..

وهكذا يتبين ان نوع شخصية الطفل ومشكلاته النفسية انما هى نتيجة مباشرة فى معظم الحالات لوسائل التربية واسلوب المعاملة التي كان يلقاها من امه ، ولا عجب اذا قال علمـــاء النفس ان اسس الشخصية تتـــكون فى الخمس سنوات الاولى نتيجة المعاملة التى ينشأ عليها الطفل فى حيـــاته المنزليـــة .

ومن امثلة مشكلات الاطفال المرتبطة بالامومة ايضا حالات الاطفال اللقطاء، وهم الذين ينشأون فى مؤسسات رعاية الاطفال من غير ان يجـدوا امهم الحقيقية معهم .. وعادة يشرف على كل مجموعة من هؤلاء الاطفال ممرضة او مربية .. ومهما كان عطفها وحنانها فانه يكون فى هذه الحالة موزعا على اكثر من طفل .. ولذا ينشأ الطفل من غير ان يحس عاطفة الامومة ودفئها وقوتها .. فيفقد بذلك اساسا من اسس الشعور بالامن والاطمئنان ..

ولا تتكون عنده بسهولة صفة الشعور بالانتماء للاسرة الصغيرة المتكاملة العميقة فى مشاعرها .. ولذا يكون لهؤلاء الاطفال طابع خاص . ومن اهم المشكلات التي يواجهها المشرفون على هؤلاء الاطفال ما لمسوه من ان الطفل يكون قلقا حائرا ، لانه لايجد الشخص الذى يبنى حوله علاقاته ، ويجعل منه موضعا للتقمص والمحاكاة والتقليد .. خصوصا وان المشرفين على هؤلاء الاطفال قد يتغيرون ويتبدلون ، وتكون سياستهم فى المعاملة متقلبة ومتغيرة بحسب نشأة كل منهم .. ولذا نجد ان التكوين الاجتماعى الذى يحدث فى الاسرة يكون غير واضح فى مثل هذه الحالات .

مستقبل الامومة فى البلاد العربية :

١ ـ ان الاسرة التى تتميز الآن بالتكتل والتجمع فى البلاد العربية ذات الطابع الحضارى المستمد من المجتمع الزراعى المتكامل .. تسير بالتدريج الآن نحو التصنيع ونحو المجتمع الحديث الذى يدعو الى تفكك الاسرة نسبيا ، والى الاسراع بالاستقلال والى اشتغال الام وعدم تركيزها على الامومة ! !

٢ ـ وان قيام الارتباط العائلي على اساس ان تجد الزوجة فى نفس الاسرة او القبيلة العربية احتراما لعلاقة الدم وتوطيد اواصر القربى وكثرة حالات الزواج من الاقارب .. تسير الآن بسرعة نحو الزوال .. !!

٣ ـ وان تركيز مسئولية الرعاية فى الابوين وطول مدة هذه الرعاية واستمرارها الى مرحلة الزواج وتحكم الآباء والامهات فى اختيار زوجات ابنائهن .. من آثار طابع الاسرة الذى يسير بسرعة الى التغير وتحرر الابناء ! !

٤ ـ وان القيم التى كانت تعطى لكثرة الابناء من اجل الكثرة العددية للعائلة والفخر بالانساب والسطوة والسيطرة بالقتال والاخذ بالثأر .. كلها قيم تسير نحو التغير السريع ! !

٥ ـ وان النظرة الى المراة على انها مسئولة عن حياة المنزل وتربية الابناء فقط .. واعطاء السيادة الكاملة للرجل .. واستسلام المرأة للتبعية فى الاسرة .. من القيم التى تسير بسرعة جدا نحو التغير ايضا ! !

٦ ـ وان القيم الاجتماعية للعلاقة بين الابناء والآباء من طاعة واحترام للكبار وولاء للأسرة وتعلق بها وانقياد الابناء للآباء مهما بلغ عمرهم .. كلها مبادىء تسير بسرعة ايضا نحو التغير ! !

وطبيعى ان يحدث هذا التحول نتيجة لاختلاط القيم الشرقية بالقيم الغربية ، ونتيجة لانتشار وسائل التغير الاجتماعى والثقافى التى أثرت بطريق مباشر او غير مباشر فى مركز الام فى الاسرة وعلاقة الآباء بالابناء ..

ومن امثلة ذلك : الصحافة والاذاعة والسينما .. وانتشار التعليم .. وسهولة المواصلات .. وكثرة الاسفار والاتصال بالعالم الخارجى ..

فما موقفنا نحن المربين والمصلحين من هذا التغير ؟ ؟

الحاجة الى البحث العلمي :

ان الآراء التى نتناقلها عن الامومة وعن الاسرة فى البلاد العربية ، مستمدة فى معظمها من المشاهدات والملاحظات العامة التى لا تستند الى وسائل علمية منظمة للبحث العلمى .

وكم نتمنى لو ان هذا المؤتمر يولى موضوع البحث فى حياة الاسرة فى البلاد العربية مزيدا من الاهتمام، بحيث لا يقف الامر عند مجرد كتابة المقالات ومناقشة الآراء فى المؤتمرات .. وانما نرجو ان يسفر هذا المؤتمر عن وضع مشروع متكامل لبحث مقارن لنظام الاسرة والامومة والبنوة فى البلاد العربية المختلفة .

ويمكن ان يقوم هذا البحث على اساس تصميم استفتاءات يجيب عنها الآباء والامهات ، وكذلك تصميم استمارات اخرى للبحث يجيب عنها الاطفال من اعمار مختلفة لتكون احاديثنا مستمدة من واقع ما يجرى فعلا فى الاسرة المصرية والسورية والليبية وهكذا .

ويمكن ان تدور اسئلة الاستفتاءات والاستمارات فى مثل هذا البحث حول موضوعات يمكن مقارنتها بما نحصل عليه من بيئات اخرى من البحوث التى يجريها علماء الاجتماع وعلماء النفس وعلماء الانثروبولوجيا فى البلاد الاخرى ومن أمثلة ذلك :

١ ــ النظم والوسائل التى تتبعها الام فى تنشئة الطفل من حيث الرضاعة والفطام ، ومواعيد النظافة والنوم ، ودرجة الحرية التى تعطى للطفل ، ونوع العقوبات والجزاءات وما يسمح به من العلاقات فى اللعب والحركة . .

٢ ــ الادوار التى يقوم بها الاطفال فى الاسرة العربية فى كل مرحلة من مراحل نموهم ــ متى يعطون المسئولية الكاملة ــ متى يتم الزواج ــ متى يستقل الابن المتزوج عن والديه وهكذا .

٣ ــ القيم الاجتماعية السائدة فى حياة الاسرة العربية ومدى تأثرها بالقيم الغربية التى تنقل الى المجتمع العربى .

ويقترح ان توضع خطة كاملة لبحث مقارن بين البلاد العربية كلها بحيث توحد لغة أسئلته .. ويعطى وقت كاف لجمع البيانات بطريقة موحدة يتفق عليها .. ثم تستخلص النتائج للمقارنة فيكون لدينا بذلك وثائق علمية يمكن الاستناد اليها فى الحديث عن « الامومة والبنوة فى البيت العربى » .

المدرس المبتدىء والتفتيش (١)

للدكتور عبد اللطيف فؤاد ابراهيم

الاستاذ المساعد بكلية التربية بجامعة عين شمس

لا شك فى ان المدرس عامل هام فى العملية التربوية التعليمية . انه عامل رئيسى فى تهيئة الجو المناسب ، وفى توجيه التلاميذ وارشادهم فى الدراسة والنشاط المتنوع المناسب الضرورى .

وكلنا نعرف ان المدرس هو الذى يوجه البرنامج التعليمى الى بلوغ أهدافه العامة وقد يوجهه أيضا الى بلوغ أهداف أهم وأجدى ، وقد يسىء العمل فيوجه البرنامج الى أهداف ضئيلة القيمة من الناحية التربوية .

ويستطيع المدرس الصالح ان يستغل الامكانيات التى يصل اليها ويبتكر فيها لينجح فى عمله نجاحا كبيرا ، فلا يتراخى فى عمله لنقص فى الوسائل المعينة كالخرائط والنماذج والصور والادوات والعينات وغيرها . والمدرس الضعيف كثيرا ما يتراخى فى عمله ويهمل معللا ذلك بنقص فى الوسائل او الادوات او العينات ، وقد يهدم العملية التربوية كلها فى أصلح المواقف التعليمية لضعفه .

ونحن من غير شك نريد المدرس الصالح لا المدرس الضعيف حتى تطمئن الى تعليم تلاميذنا ونموهم النمو المتكامل المنشود . اننا نريد مدرسا تتوافر فيه صفات خاصة . وسوف أوجز هذه الصفات الآن كى تتضح لنا حالة المدرس المبتدىء وما يجب ان يقوم به التفتيش نحوه .

أهم صفات المدرس الذى نريده :

لا شك فى ان الالمام الكافى بالمادة الدراسية ناحية هامة جدا فى نجاح المدرس ولكن الالمام بالمادة الدراسية وحده لا يكفى لهذا النجاح . فالمدرس ليس مجرد ملقن للمعلومات والحقائق بل هو موجه ومرشد يفهم خصائص تلاميذه وحاجاتهم ، وتكون له شخصية قوية جذابة ، وكلما دعت الحاجة عرف متى وكيف يتعاون مع زملائه المدرسين ومع آباء تلاميذه وغيرهم من أهل البيئة ليهىء الجو الملائم والظروف المناسبة للدراسة والنشاط المتنوع بحيث يجد كل تلميذ ما يتمشى مع طبيعته ويساعده على النمو المرغوب فيه .

ونحن نريد مدرسا يفهم المنهج المدرسى فهما سليما فيسير مع تلاميذه وفق روح هذا المنهج وأهدافه دون ان يكون عبدا لهذا المنهج بل يقوم فيه بما يراه ضروريا من التقديم والتأخير والربط والادماج وفق ظروف التلاميذ

---

(١) يميل الكاتب الى استخدام تعبير الاشراف الفنى بدلا من التفتيش ولكنه استخدم هذا اللفظ الاخير هنا لانه ما زال هو الشائع بين المدرسين .

وخبراتهم السابقة وحاجاتهم الملحة وما يوجد بينهم من فروق فردية ، وما يجعل التلاميذ لا يقتصرون فى دراستهم على كتب الملخصات او حتى على الكتاب المدرسى المقرر وحده .

ونريد مدرسا يعرف كيف يدرس البيئة المحلية التى فيها المدرسة ويتعرف على خصائصها وحاجاتها فيراعيها فى تدريسه وفى توجيه تلاميذه وارشادهم ، ويعرف كيف يتصل بأولياء امور تلاميذه لتزداد معرفته بهؤلاء التلاميذ ، ويستغل هذه المعرفة فى تدريسه وارشاده .

والمدرس الصالح الذى نريده هو الذى يساعد التلاميذ على تكوين عادات ومهارات واتجاهات عامة مرغوب فيها كما يساعدهم على تنمية ما يمكن من القدرات الضرورية للاسهام الناجح فى الحياة الاجتماعية والشعور بالسعادة فى الحياة .

ويكون هذا المدرس ملما بطرق متنوعة للتدريس ، ومتدربا على هذه الطرق وعلى اختيار ما يناسب تلاميذه منها ، كما يستطيع ان يواجه مشكلات المواقف التعليمية المختلفة ويحكم على نمو تلاميذه حكما سليما يتخذه اساسا لتوجيههم توجيها مناسبا يساعدهم على استمرار نموهم فى الاتجاهات المرغو ب فيها .

انه مدرس ينبغى ان يتيح فرصا امام تلاميذه يوجههم فيها ليقوموا بنشاط متنوع يتصل بالمواد الدراسية ويساعد على الدراسة والفهم والنمو المتكامل المنشود . ويكون هذا النشاط فى داخل المدرسة وخارجها : كالنشاط الذى يقوم به التلاميذ فى مراحلهم الدراسية المختلفة ليجمعوا مايناسبهم من المعلومات والحقائق ومن المشاهدات والملاحظة والقراءات واجراء التجارب والاتصالات والزيارات أو الرحلات وجمع العينات وغير ذلك من نشاط فى المدرسة والبيئة المحلية والمجتمع القومى ، وكالنشاط الذى تقوم به الجماعات المدرسية المختلفة فى داخل المدرسة وخارجها ، ونشاط لجان اعداد المتحف المدرسى ، والنشاط المتصل باستخدام هذا المتحف فى الدراسة والتعلم ، وغير ذلك كثير .

انه يعرف ان العلم فى نمو مستمر ، واننا نعيش فى فترة انقلاب علمى صناعى كبير جدا ، فالعلوم الطبيعية تطبق عمليا فى الصناعات وعلى شئون الحياة المختلفة ، والاختراعات كثيرة ومستمرة ويستخدم كثير منها فى حياة الافراد والجماعات فتؤثر فيها ، وهو يعرف ايضا ان الشئون الاقتصادية قد اصبحت معقدة وتتطلب دراسة خاصة ، وان المجتمع حى متغير دائم التغير ، وان الحوادث الجارية كثيرة متتابعة متنوعة عميقة الاثر ، وان البحوث والتجارب فى التربية وعلم النفس كثيرة وتظهر لنا نتائج ذات قيمة كبيرة فى عملية التربية والتعليم . وهو يعرف كذلك ان هذه النواحى جميعها تتطلب منه ان يقرأ كثيرا ويطلع اطلاعا واسعا مستمرا فى مواد تدريسه وفى التربية وعلم النفس ، ويحاول دائما الاستفادة فى عمله مما يقرأه .

وهو مدرس يحب مهنته ويميل الى النمو المستمر فيها فيوجهه هذا الميل اتجاهات سليمة فى عمله ويجعله يبذل كل ما يستطيعه من جهد لبلوغ الاهداف التربوية السليمة التى ننشدها . وهذا الميل الى المهنة وهذا النمو

فيها على جانب كبير من الاهمية ايضا لانه يرفع عمل المدرس من المستوى الروتينى الى مستوى عمل الفنان الذى يجد السعادة التامة فى عمله مهما كان هذا العمل شـــاقا .

فاذا كانت هذه اهم صفات المدرس الذى نريده ، فالى اى حد تتوافر فى المدرس المبتدىء ؟ وما موقف المدرس المبتدىء من التفتيش (او الاشراف الفنى) فى الوقت الحاضر ؟ وما واجب التفتيش نحوه حتى ينمو فى مهنته ويؤدى رسالته على أحسن وجه مستطاع ؟

هذه اسئلة سنحاول الاجابة عنها فيما يلى :

الى اى حد تتوافر هذه الصفات فى المدرس المبتدىء :

اننا لا ننتظر جميع هذه الصفات فى المدرس المبتدىء ولكن هذا المدرس يكون فى اعداده الفنى قد درس وتدرب عمليا على نحو يجعل لديه بذور معظم هذه الصفات او بذورها كلها لتنمو معه فى المهنة وبخاصة اذا حسن توجيهه وارشاده فى اثناء هذه الخدمة كذلك .

ونحن لا نؤمن الا بالمدرس الذى نختاره اختيارا حسنا ونعـده اعدادا فنيـا مناسبا . فليس كل شخص يصلح لمهنة التدريس ، وليس كل من اتقن المادة الدراسية يكون مدرسا ناجحا لان عمـل المدرس كما قلنا ليس مجرد تلقين المعلومات والحقائق .

ولسنا هنا فى مجال التحدث عن شروط اختيار المدرسين او اختيار من نعدهم لمهنة التدريس او التحدث عن الوسائل التى تتبع فى هذا الاختيار . والمفروض اننا نختار أصلح من نستطيع اختياره لهذه المهنة .

ولسنا هنـا أيضا فى مجـال التحدث عن الوقت الذى تدرس فيه المادة الدراسـية (قبل الاعداد الفنى او بعـده) ، ولكنا على اية حال نؤمن بأن المدرس ينبغى أن يعد فى المادة الدراسية اعدادا كافيا ، ويعد أيضا اعدادا فنيا مناسبا . و لايسمح المجال هنا بذكر كل اسماء الدراسات التربوية فى الاعداد الفنى ولكن مهما كانت اسماء هذه الدراسات فان الاعـداد الفنى ينبغى ان يساعد المدرس على تكوين المفاهيم والاتجاهات المهنية الاساسية ويساعده على فهم خصائص تلاميذه وحاجاتهم وطرق اشباع هذه الحاجات، وفهم مشكلات هؤلاء التلاميذ وطرق مواجهة هذه المشكلات . ويدرس فى هذا الاعداد دراسات معينة تمكنه من تكوين فلسفة تربوية خاصة به تتمشى مع الاهداف القومية والعربية وامكانيات البيئة المحلية وخصائص التلاميذ وظروفهم ، كما يدرس ما يمكنه من فهم المناهج فهما سليما يساعده على ادخال ما يستطيع ادخاله عليها من التعديل لربطها بالمجتمع القومى وظروف التلاميذ وامكانيات المدرسة . ويفهم المدرس ايضا أسس الصحة المدرسية واهم قواعد ادارة المدرسة مع القيام بالملاحظة الكافية فى ذلك ، ويتدرب على اعداد الاختبـارات واستخدامها واستخدام الوسـائل المعينة على التدريس وعمل سجلات التلاميذ والاشراف على اعداد الرحلات والزيارات وتوجيهها وتوجيه الجمعيات المدرسية . وتكون هناك فترة تدريب عملى ،

أو تربية عملية خاصة ، هى فى الواقع فترة هامة جدا فى التكوين المهنى . ويكون فى ذلك كله تكامل يشعر به المدرس فى اعداده الفنى .

كل ذلك يساعد كما قلنا على غرس بذور معظم الصفات السابق ذكرها او بذورها جميعا . وتحتاج هذه البذور انى جو منـاسب لها والى رعاية خاصة مع التوجيه والارشاد الكافيين . وهنا تتجلى لنا اهمية دور المفتش فى تهيئة هذا الجو وهذه الرعاية للمدرس المبتدىء حتى لا تقبر هذه البذور فلا تنمو النمو المنشود او لا تنحرف فى نموها فيصبح لدينـا مدرس من النوع الضعيف أو المشاكس او المخادع أحيانا وكلهم ضار بالتلاميذ ضررا كبيرا .

ما موقف المدرس المبتدىء من التفتيش (أو الاشراف الفنى) :

ان كثيرين من المدرسين المبتدئين يعتقدون فى داخل أنفسهم انهم وان كانوا قد أعدوا اعدادا فنيا فانهم ما زالوا فى حاجة الى تمرين والى ارشاد وتوجيه وتهيئة الجو الذى يساعدهم على النمو المهنى . انهم أشبه بالمولود الصغير الذى يحتاج الى رعاية حتى يشب ويترعرع ويتمكن من الاعتمـاد على نفسه فى كل المواقف التى يواجهها . فاذا حضر المفتش الى المدرسـة خاف المدرس المبتدىء ان يعيب عليه انه ما زال فى دور النمو (وان كان لا يعترف بذلك لغيره عادة) وظن انه سوف يعد عليه اخطاءه وما فيه من نقص . ويساعد على هذا الشعور ما يسمعه من بعض زملائه من قدامى المدرسين الذين يريدون ان يظهروا امامه بأنهم أكثر منه خبرة وفنا وان المفتش يقدرهم أما هو فما زال فى اول الطريق وسوف لا ينال الكثير من رضى المفتش .

وهذا الشعور عند المدرس المبتدىء الذى ذكرناه يجعله يكاد ينسي ما تعلمه وما تدرب عليه فى اعداده الفنى فلا يؤمن بفلسفة تربوية خاصة به بل يسأل زملاءه القدامى عما يرضى المفتش فيقوم به ، ولو عن غير ايمـان به ، ويسأل عمالا يرضى المفتش فيبتعد عنه حتى وان كان يؤمن بصوابه .

انه يسعى الى ارضاء المفتش بأى ثمن . انه يتعلم اخفاء المشكلات والعيوب وأوجه النقص عن المفتش ، وقد يتعلم الرياء والنفاق ليرضى هـذا المفتش فتضعف شخصيته ويصبح نوعا سيئا من المدرسين .

وبعض المفتشين لا يقدرون حالة المدرس المبتدىء النفسية التى ذكرناها ويعاملونه كما لو كان فى المهنة لمدة طويلة فيصبح قلقا غير راض عن نفسه متبرما من المهنة التى تجعله فى موقف التلميذ أمام الاستاذ أو موقف المتهم أمام المحقق كل عام وفى الغالب أكثر من مرة فى العام .

وهذا الشعور نحو التفتيش عند المدرس المبتدىء ، وبخاصة ان وجد هذا المدرس فى جو مدرسى يساعد على هذا الشعور وحضر اليه مفتش لا يقدر ظروفه وحداثة عهده بالمهنة ، هذا الشعور يؤدى الى تبرمه من مهنـة التدريس ورغبتـه فى تركها الى سواها ان وجد لذلك سبيلا . انه فى الغالب كثير الشكوى غير مرتاح .

وبعض المدرسين المبتدئين يكون ايمانهم بما درسوه وتدربوا عليه ايمانا ضعيفا ، فسرعان مايهجرونه ويتبعون طرقا روتينية جامدة مما كان يتبعه بعض المدرسين الذين علموهم فى الصغر وبذلك يكونون عاملا هاما من عوامل استمرار الطرق التقليدية وعدم بلوغ الأهداف التربويةالسليمة التى تتمشى مع نتائج بحوث التربيــة وعلم النفس وتناسب العصر الذى نعيش فيه .

وبعض المدرسين المبتدئين غير هؤلاء ، نجدهم يناقشون المفتش طويلا ويبدون الرغبة فى تطبيق بعض ما آمنوا به ووضعه موضع التجريب . فان كان المفتش واسع الخبرة لبقا اتاح لهم فرصة هذا التطبيق وارشدهم فيه بما يتمشى مع امكانيات المدرســة أو ظروفها وحالة التلاميذ . وان كان المفتش من النوع العنيد المتمسك برايه ولا يريد التجديد (وهو نوع أرجو الا يكون موجودا) فانه يصطدم بهذا المدرس ويجبره على الخنوع فيساعد بذلك على اضــعاف شخصيته وعدم الاســتـفادة من قدراته واتجاهاته .

وبعض المدرسين المبتدئين يثقون فى انفسهم ثقة كبيرة ويؤمنون بفلسفة تربوية خاصة ولكنهم يكونون قصيرى النظر ويناقشون المفتش مناقشــة تصل الى مرتبة التحدى او العناد وهنا لا بد من لباقة المفتش ومقــدرته الفنية لان هؤلاء المدرسين لم يكتمل نضجهم الفنى بعد .

فاذا كانت هذه هى حالة المدرس المبتدىء فما واجب التفتيش نحوه كي يساعده على الاطمئنان والنمو المهنى السليم ؟

واجب التفتيش نحو المدرس المبتدىء :

لا يسمح المجال هنا بالكلام عن اختيار المفتش وما يجب ان يتوافر فيه ويكفى أن نقول أن التفتيش يجب أن يكون عملية تربوية تعاونية ديموقراطية بين المفتش والمدرس فلا يكون فيها ســيد ومســود أو رئيس متغطرس ومرءوس لايملك الا الطاعة والتنفيذ .

انه عملية تربوية تشعر المدرس بأن بينه وبين المفتش احتراما متبادلا بل انه ينبغى ان يشعر المدرس بأن المفتش صــديقه او انه اخوه الاكبر فيلجأ اليه للمساعدة والنصح والعون فى حل المشــكلات المهنية وتذليل العقبات الفنية وتوفير الوســائل والادوات المعينة المختلفة . ان المدرس يستفيد من خبرة المفتش وعلمــه كي تنجح العملية التربوية التعليميــة وتصل الى الاهداف السليمة المنشودة .

واول عمل رئيسى من اعما ل المفتش ان يطمئن الى ان كل مدرس يقوم بتدريس المواد التى أعد لها وفى المرحلة التى يتقن التدريس فيهــا ، فلا يكون المدرس قد أعد للتدريس فى التعليم الاعدادى مثلا ثم ننقله للتدريس فى التعليم الثانوى أو نجعله يقوم بالتدريس فى فرق لاتتمشى مع قدرته . وعدم مراعاة هذه القاعدة تكون من عوامل فشل المدرس المبتدىء فى عمله او من العوامل التى لا تساعد على نموه نموا مهنيا سليما .

والمفتش فى توجيهاته وزياراته ومناقشاته يهدف الى ناحية هامة جدا هى أن تنمو عند كل من المدرسين المبتدئين روح الثقة بالنفس والاعتزاز بمهنة التدريس كمهنة شريفة سامية مع الفخر بأنه يقوم برسالة جليلة تقتضى منه الامانة والصراحة ، وتبادل الراى مع زملائه المدرسين ومع ناظر المدرسة ومع المفتش ، والتعاون مع جميع هؤلاء على حل المشكلات الفنية ، ومواجهة العقبات التى تعترضه ، مستغلا فى ذلك مالديه من مواهب وقدرات .

ويقوم المفتش بتوجيه المدرسين المبتدئين الى اهمية تطبيقهم ما درسوه وما تدربوا عليه (فى أثناء اعدادهم الفنى) مما يتصل بنشاط التلاميذ فى داخل الفصل وخارجه ، وما يتصل باستغلال مصادر البيئة المحلية فى التعليم (١) ، ويدرس معهم كل العوامل التى فى مدرستهم وبيئتها وتساعد على نجاح عملية التربية والتعليم فى داخل المدرسة وخارجها ، ويتفق معهم على الوسائل والطرق التى تتبع فى ضوء ذلك كله .

ولا يهدف المفتش الى البحث عن الاخطاء والهفوات وابرازها بل يهدف الى التوجيه والارشاد لصالح التلاميذ وتمشى الدراسة والنشاط مع مستوى هؤلاء التلاميذ وحاجاتهم وميولهم .

ومن الضرورى أن يتعاون المفتش مع المدرس الاول وناظر المدرسة على رعاية المدرس المبتدىء لان هذا التعاون يساعد على تهيئة الجو الصالح لنمو هذا المدرس والاستفادة من معلوماته واعداده الفنى وقدراته الخاصة أكبر فائدة مستطاعة .

وعندما يتحدث المفتش الى التلاميذ أو عندما يناقشهم فى أثناء درس من الدروس أو فى أثناء أى وجه من أوجه النشاط فى داخل الفصل أو فى خارجه يكون ذلك باتفاق سابق مع المدرس المبتدىء حتى لايرتبك (٢) .
وينبغى الا يهدف المفتش من وراء ذلك الى معرفة مقدار ما حصله التلاميذ من حقائق ومعلومات بل يهدف الى الاتصال بهم لمعرفة حاجاتهم واتجاهاتهم وميولهم للاستفادة من هذه المعرفة فى التعاون مع المدرس وتوجيهه وارشاده الى مايساعد على بلوغ الاهداف التربوية المنشودة .

وبعد هذا الاتصال بالتلاميذ (بعد الاتفاق السابق مع المدرس المبتدىء كما ذكرنا) يجتمع المفتش مع المدرس ليناقش معه مالاحظه وليعمل معه على تحليل الحالة لا لبيان الهفوات ونقط النقص بل لاقناع المدرس بوجهة نظر جديدة ، ولمناقشة المشكلات والصعوبات ان وجدت ، وليتفقا على حلول هذه المشكلات والصعوبات وعلى خطط ينفذها المدرس تحت اشراف المفتش لرفع مستوى التعليم لمصلحة التلاميذ . وينبغى أن يشجع المفتش كل المدرسين المبتدئين على عرض مشكلاتهم عليه بأنفسهم ومناقشتها معه للوصول الى حلول لها .

---

١ - لمعرفة انواع مصادر البيئة المحلية وطرق استغلالها يرجع القارىء الى ما نشرته عن ذلك فى « صحيفة التربية » السنة التاسعة ، العدد الثانى ، يناير ١٩٥٧ ، ص ١٤-٣١

٢ - ويحسن أن يكون هذا الاتفاق السابق مع كل مدرس سواء أكان مبتدئا أو قديما .

وان كان بالمدرسة أكثر من مدرس مبتدىء ، فبعد هذه الاجتماعات الفردية يجتمع معهم جميعا ، ولا بأس من أن يحضر هذا الاجتماع بقية مدرسى المادة ، ويناقش المفتش معهم ما يرون مناقشته للوصول الى احكام عامة سليمة فى التدريس والوصول الى خطط يتفقون جميعا على تنفيذها تحت اشراف المفتش .

وقد تؤدى هذه الاجتماعات الى تأليف لجنة فرعية أو أكثر من المدرسين المبتدئين لدراسة ناحية معينة ، فيمد المفتش هذه اللجنة او اللجان الفرعية بأسماء مراجع مستطاعة أو بنفس المراجع ان أمكن ليرجعوا اليها للاستفادة بها فى بحثهم وكتابة تقاريرهم . وتعرض هذه اللجنة أو اللجان نتائج بحثها على المجموعة كلها لتناقشها وتصل فيها الى قررات . وهنا أيضا يتتبع المفتش تنفيذ مايتفقون عليه .

وجميع هذه الاجتماعات تساعد المفتش على التعرف على المدرسين المبتدئين أكثر واكثر فيستطيع توجيههم وارشادهم فى جو من الصداقة والود فتزداد الفائدة .

ولا ينتقد المفتش طريقة تدريس يتبعها المدرس المبتدىء ويطلب تغييرها فورا بل يدرسها ويدرس نتائجها معه ، وقد يوجهه توجيها يؤدى الى تعديل هذه الطريقة بدلا من تغييرها تغييرا شاملا لان هذا التغيير الشامل قد يدخل نوعا من الضيق أو اليأس فى نفس المدرس المبتدىء .

ويمكن أن يعد المفتش نشرات بين حين وآخر يبين فيها احدث الآراء التربوية كما يبين أحدث المراجع التى تفيد المدرسين لتشتريها المدرسة او المدرسون ويطلب الى المدرسين دراستها استعدادا لمناقشتها فى اجتماع قادم يتفقون فيه على مايقومون بتنفيذه مما قرأوه واقتنعوا به .

وقد يوجه المفتش المدرسين (المبتدئين والقدامى) ليقيموا معارض مدرسية لانتاج تلاميذهم فى اوجه نشاطهم المختلفة ويشجعهم على تبادل الزيارات مع غيرهم من المدرسين فى المدارس الاخرى ثم يعقدا اجتماعا عاما لهؤلاء المدرسين جميعا الموجودين فى المدارس المختلفة لمناقشة مشاهداتهم وملاحظاتهم والخروج من المناقشة باتفاق على ما يجب اتباعه تحت اشراف المفتش .

والمدرس المبتدىء وان كان قد درس طريقة وضع أسئلة الاختبارات وتصحيح الاجابات الا أنه مازال قليل الخبرة فى ذلك ويحتاج الى توجيه وارشاد دقيقين ، فلا يقصر المفتش فى هذا التوجيه وهذا الارشاد كما يساعد المدرسين المبتدئين على اتخاذ نتائج الاختبارات اساسا لتوجيه تلاميذهم وادخال مايكون ضروريا من التعديل على طرق التدريس .

وفى تقويم عمل المدرس المبتدىء لا يكون هدف المفتش هو اعطاء تقدير بل يكون هدفه التعرف على نواحى القوة ونواحى النقص وارشاد المدرس فى ضوء ذلك كله . فالارشاد والتوجيه هو الهدف الاول فى عملية التفتيش . ولسنا هنا فى مجال الكلام على أسس التقويم وضرورة

استمراره من اول العملية التربوية الى آخرها ، والنواحى التى ينبغى ان يراعيها المفتش فيه . ويكفى أن نؤكد هنا ضرورة الاهتمام فى التقويم بكل مايتصل بشخصية المـدرس وعمله المدرسى فى الفصـل وخارجـه ، وما يتصل برعاية نمو تلاميذه النمو المتكامل المنشود ، وما يتصل أيضا بنمـو المدرس نفسه نموا مهنيا ، مع مراعاة ظروفه والامكانيات التى فى المدرسة والبيئة المحلية .

ومن الواجب ان يكون لدى المفتش سجل خاص بكل مدرس على شكل بطاقة خاصة يدون فيها ملاحظاته باستمرار ليرى مدى نمو المدرس المهني كى يقدم له الضرورى من الارشاد والتوجيه تبعا لحالته وما وصل اليه فى نموه .

هذه هى اهم النواحى التى ينبغى ان تراعى فى توجيه المدرس المبتدىء حتى يسير فى الطريق المهنى السليم ، ونرجو أن يراعيها السادة المفتشون.

الايقـــاع (١)

للدكتور محمد نسيم رافت

المدير المســاعد لادارة البحوث

المعنى اللفظى لكلمة (الايقاع Rhythm) باللغة اللاتينية هو الانسياب (انساب الماء اى سال الماء) أو امواج الماء .

ومعناها فى اللغة الانجليزية هو المقياس Measure أو الاتزان أو ايجاد التوافق فى الاصوات (الغناء والموسـيقى) وفى الحركات المختلفة (الرقص) .

ويمكن ان نوافق على اختيار اللفظ العربى لها وهو (الايقاع) بمعنى الـ Rhythm وســأتكلم عن الايقاع فى الكلام والغنــاء والموســيقى والحركات الجسمية ، وقبل أن ابدا فى الكلام عن هذه الاقسام المختلفة يمكن بتتبع معنى اللفظ Rhythm فى اللغة اللاتينية واللغة الانجليزية أن اكشف الشىء الكثير عن طبيعته فى الاصل وطبيعته الآن .

ففى الاصل اخذ بمعنى انسياب الماء أو خرير الماء والحقيقة أن للماء ايقاعا جميلا يسر النفس . والانسان قـد قلد خرير المـاء أو قلد الطبيعة بأصواته البدائية وكان هذا التقليد والنجاح فيه والتنويع المختلف الذى يدخله ،يحدث له سرورا ثم كان الكلام الذى يخرج بانسياب مخصوص أو بتموجات خاصة شبيهة بما يسمعه فى الطبيعة ــ وكان الانسان يسر بهذا الايقاع اللفظى وهو ما يسمى بالنثر أو الشعر ــ وبعد ذلك وصـل الى مرحلة جعل فيها للشعر أوزانا معينــة اى جمع الاوزان الطبيعية ، واصبحت تدرس فظهر الشـعر والنثر الصـناعى وضـاع منه الجمال الحقيقى وســأفسر ذلك فيما بعد ــ واصبح الشــاعر اذا أراد أن ينظم قصيدة فما عليه الا أن يختار المقياس أو الوزن ويبدأ فى نظم الالفــاظ ــ ومن هنا جاء المعنى فى الانجليزية بأن الـ Rhythm ماهو الا مقياس.

الايقاع فى الكلام :

اللغــة هى الوسيلة للتعبير ، والالفــاظ هى التى تنقــل الى السامع الاحساسات المختلفة والانفعــالات المختلفة ــ وأظن أن اللغــة الاولية أو البدائية مملوءة بالالفاظ الصــوتية ــ والالفاظ الصــوتية غنية بالايقاع ، ونجد أن اللغات الحية الحديثة اذا وجدت شــيئا لم تعرف له اسما بين الفاظها تخترع له اسما صــوتيا كما فى اللغــة الانجليزية عندما تسمى الطاولة Trick-Track وتسمى الشينشة Hobble-Boble وهكذا .

---

(١) Rhythm

ويمكن الآن أن نقيس تقدم اللغة بكثرة الاسماء الصوتية أو قلتها — ولكن أهم من هذا هو أن بعض اللغات ألفاظها مملوءة بالايقاع كاللغة الفرنسية وبعضها الآخر جافة قليلة الايقاع كاللغة الانجليزية . ويمكن أن أفسر هذا بالتعريف اللفظى للايقاع فى اللغة اللاتينية واللغة الانجليزية . فأقول ان الكلمات والالفاظ المملوءة بالايقاع تعبير طبيعى عن النفس والبيئة وهو يبدأ بالمناغاة وتنويعها حتى تصل الى هذه الدرجة ولهذا فان القوم الذين يتكلمون هذه اللغة يكونون رقيقى الشعور يسهل على الفرد اثارتهم بالكلام لان الايقاع الذى فى الكلمات مضافا الى معانيه يلهب عواطفهم . وأجد أن القوم الآخرين قد استعاضوا عن الايقاع بالتنظيم فى اللفظ والكلمات وهذا التنظيم امتد الى انفعالاتهم ولذلك لا يمكن اثارتهم بسهولة ، والفرد منهم يعبر عن عواطفه ببساطة ليس فيها تهويل وتكبير كالآخرين وهناك ملاحظة أخرى لا توجد بين لغة ولغة ولكنها توجد فى اللغة الواحدة ، فاللغة العامية عادة نجدها مملوءة بالايقاع سهلة التعبير عن الشعور بدرجة كبيرة — ومن امثلتها (غوركتك البله — أحب الهطه — اكرهه كره العمى — أمسح شنبه — سفخص على دقنه) ويمكن أن أقول ان أفراد العامة سهلوا الانقياد يمكن اثارتهم بهذه اللغة السهلة ويمكن أن يرد على هذا بأن هذه الصفات لها أساس سيكلوجى فى كل شعب ولكنى أظن انه ربما كان للغة دخل فى هذا الى حد ما — وأما اللغة الفصحى فدرجة الايقاع فى الالفاظ أقل ويستعاض عنها بالتنظيم .

الأدب :

لست أنظر اليه ككلام موزون أو موزون مقفى ولكنى أنظر اليه من ناحية الايقاع الذى فيه — وأثر ذلك فى التعبير فانه يعبر عن الانفعال تعبيرا أقرب الى النفس من الكلام العادى ويسهل حفظه . وذلك لان الفرد يتمتع بناحيتين ناحية الايقاع وناحية المعنى — أى بناحية السمع وناحية العقل (الناحية الوجدانية والناحية الادراكية) والشعراء ادركوا أن هناك وزنا (ايقاعا) يستعمل فى الرثاء لانه يعبر عن الحزن وآخر فى الغزل وغير ذلك تعبيرا صحيحا ، ويسهل حفظ النثر الفنى والشعر لزيادة الترابط الموجود فيهما عن مثيلهما فى الكلام — ففى الكلام نجد أن تسلسل الافكار هو الرابط الوحيد أما فى النثر الفنى والشعر فيزيد رابط الايقاع ورابط القافية .

الغنــاء :

الفرد يغنى فى العادة أو فى الطبيعة اذا كان منفعلا بانفعال ما بدرجة مخصوصة (بدرجة بسيطة) فاذا زاد الانفعال قل الميل الى الغناء وكذلك اذا قل الانفعال . والغناء هو فى الغالب شعر أو زجل يمتاز بالصفات السابقة والمغنى يمط فى كلماته لتوضيح وتجسيم المعانى التى يريدها ويغير من نغمات صوته ليزيد من قوة التعبير فيضيف بذلك جمال الآداء — ولذلك نجد أن الغناء يلعب بانفعالات الفرد ويحرك عواطفه — ولذلك نجد القبائل الهمجية تغنى قبل الهجوم أو القيام بالحرب لتلهب أفراد القبيلة حماسة — وكذلك فى الافراح يغنون ليزيدوا القوم فرحا — وفى الحزن يغنون

ليزيدوه حزنا ـ وفى الحفلات الدينية يغنون ليزيدوا الحفل اجلالا وهيبة

الموسيقى :

عبارة عن مجموعة أصوات ايقاعية تعبر عن انفعال خاص ـ ولكن كيف تعبر الاصوات عن الانفعال ؟ الكلمات فى الحقيقة ماهى الا رموز صوتية لمعنى مخصوص ولكن نفس الصوت فى نغمته ودرجته وعلوه أو انخفاضه يؤدى معنى خاصا ـ واذا نطق الانسان لفظا ما وغير فى النغمة والدرجة فانه يعطى معانى مختلفة ـ ويمكن للانسان العادى اذا سمع شخصا أجنبيا لا يعرف لغته يتكلم أن يفهم ما اذا كان الرجل غاضبا أو مسرورا أو حزينا ـ وكذلك الأم الذكية يمكنها أن تفهم من مناغاة ابنها أو بكائه ما اذا كان مسرورا أو جوعانا أو متألما أو غير ذلك .

من ذلك نفهم لماذا تلعب الموسيقى بانفعالات الشخص لانه يفهم منها معنى ضمنيا للانفعالات التى تعبر عنها ويدرك منها ادراكا ضمنياالانفعالات التى تعبر عنها الموسيقى ويشاركها وجدانيا .

الحركات الجسمية :

اذا تكلم الشخص ليعبر عن نفسه وأعوزه اللفظ فانه فى الغالبيستعمل يديه فى الاشارة ليوضح التعبير ـ وحركات اليدين الايقاعية تعبر عن معان كثيرة لا يؤديها اللفظ فى روعتها وسموها ، ولذلك شعر الخطباء بتأثير حركات اليدين فى التعبير عن نواح مختلفة كالتأكيد والتعظيم والتحقير والاستهجان وغير ذلك ـ ويمكننا الآن أن نتصور احد الخطباء العظاموقف يتكلم ولا يستعمل يديه فى التعبير فهل نظن أن خطبته تكون فى روعةخطبة أخرى استخدمت فيها حركات اليدين ؟ لا فان كلماته لا تكون بالقوة التى تعبر عن انفعالاته المختلفة حتى يتأثر السامعون ويشاركوه وجدانيا ـ ويمكن أن أقول أيضا أن الشىء كلما زاد فى عدد الحواس التى يؤثر فيها زدنا تأثرا به ـ ولذلك نجد أن هذا الخطيب الذى نسمعه فى الراديو لايؤثر فينا تأثير الخطيب الآخر الذى نسمعه ونراه لا نه فى كل لحظة يغير موقفه وتتغير حركاته تبعا لكلماته .

والحركات الجسمية اهمها الرقص (وهى تحريك الجسم أو بعض اجزائه حركات ايقاعية) ولا اقصد بالرقص الرقص الحديث فى قاعته المخصوصة وحركاته المختلفة وموسيقاه الجميلة ولكنى اقصد الرقص فى حالته الاولى ، الرقص الهمجى. ومتى يكون الانسان مستعدا لان يرقص؟. فى الحقيقة يرقص اذا تأثر ببعض الانفعالات بدرجة كبيرة ليعبر عنها ـ ومن ذلك نرى القبائل المختلفة ترقص وهى غاضبة وترقص وهى مسرورة وترقص وهى حزينة . . الخ .

واظن أن لطم الخدود عندنا فى الطبقات الدنيا بطريقة ايقاعية ما هو الا تعبير بدائى عن الحزن .

وقد يعرض الآن لنا سؤال وهو لماذا يسر الايقاع النفس ؟ ويمكن

تفسير ذلك على ضــوء قوانين سبيرمان للمعــرفة (وعلى حسب نظرية فرويد) .

١ ــ الايقاع فى جسم الانسان

نجد الايقاع والتوقيت حول الفرد فى الطبيعة وفى نفسه . ففى داخل جسم الانسان يحدث القلب توقيتا منتظما واندفاع الدم فى الشرايين يمثل الايقاع ولكن ربما يقول قائل ان الفرد لايشعر بالايقاع الموجود فى الدورة الدموية ــ ولذلك هناك مثال آخر للايقاع مهم جدا وهو التنفس فخروج الزفير ودخول الشهيق حركة ايقاعيــة ونلاحظ أنه عند الانفعــال يسرع التنفس وكذلك نجد الموسيقى عندما تريد أن تبين شدة الانفعال تسرع وقد لاحظ المخرجون فىالسينما الناطقة هذه الظاهرة ولذلك عندما يمثلون الشخص فى حالة انفعالية شديدة يجعلون الموسيقى المصاحبة لهذا المنظر موسيقى سريعة عالية ــ والآن وقد تعودنا الموسيقى فى السينما الناطقــة فاذا عرض علينا فيلم صامت نجد اننا نشعر شعورا واضحا بالحاجة الى الموسيقى ويمكننا أن تكمل المنظر فى خيالنا بموسيقاه ــ ولا يمكن ان يؤثر الفيلم الصامت تأثير الفيلم المصاحببالموسيقى (ولا اقصد فقط الناطق) وهناك الايقاع فى الطبيعة وهو توالى الليل والنهار وتوالى فصول السنة وهكذا ــ وأظن أن اختلاف طول الموجات فى هــذا الايقاع قد اثرت على الانسان فى الموسيقى كما نعرف واثرت ايضا فى كتابته فقد قسم كلامه فى كتابته الى جمل والجمل متصلة بعضها ببعض بانسياق المعنى وجمع الجمل بعضها مع بعض وســماها Paragraph وجمع ال Paragraphs وجعل بينها اتصالا فى الافكار وسماها Chapter وجمع ال Chapters وجعل بينها اتصالا فى معالجة الموضوع وسماها كتابا او مقالا او غير ذلك.

ولكن الانسان الاول لم يكن فى حاجة الى هذا الايقاع المعقــد لانه من ابتكار المدنية وهو يكتفى بالايقــاع البسيط كالسجع فى النثر وكالوزن والقافية فى الشعر (والانســان المتمدن دائما يبحث عن التجديد فقــد اخترع أيضا فى الموسيقى السلالم الجديدة غير الموجودة .

٢ ــ الموسيقى

ونجد فى الموسيقى أن الدقة الرباعية أميل للانسان وخصوصا الطفــل فمثلا صوت القطــار متماثل او من الدقة الواحدة ولكن الانســان يمثله بالدقة الرباعية فنقول I wish I do ونقول كحك بسكر وهى دقة رباعية . وبعضهم يقول العقل ينزع الى هذا التعبير لاجل أن يزيد الانتباه (تذبذب الانتباه) ولكن لمــاذا جعلها العقل الدقة الرباعية ــ واذكر مثلا آخرالساعة فدقاتها متماثلة اما واحدة أو اثنان ولكن نجعلها رباعية Trick-Track أو Tick-Tick فيجب أن نفكر فى تفسير آخر ، يمكن أن نقول انها الدقة الذهبية كما نفسر النسبة الذهبية للمستطيل بأن نسبة عرضه الى طوله تساوى النسبة الذهبية وهى النسبة التى يرتاح اليها معظم الناس كمــا أوضح ذلك سبيرمان فى بحثه فى الفن وأسسه .

ويمكن أن نرجع ذلك الى أن دقة القلب رباعية «Lob dob» ولذلك نجد ان اغانى الاطفال فى جميع بقاع العالم من الدقة الرباعية وكذلك الموسيقى التى يرتاحون لها (مثل حطه يابطه — وحوى ياوحوى . . .)

وعلى هذا الاساس ينزع الانسان أن يجعل المشى على الدقة الرباعية (١ — ٢ — ٣ — ٤) وكذلك نجد أن موسيقى المشى تكون دائما من الدقة الرباعية .

٣ — الجمال

يمكن أن اقول ان هناك نوعا من الايقاع السار ونوعا آخر من الايقاع غير السار — ومتى يمكن أن نسمى الايقاع سارا ؟ طبعا يمكن القول أنه يكون سارا اذا كان جميلا — ومتى يمكن أن نسمى الايقاع جميلا ؟ يمكن الآن أن نعرف الجمال ونحدده وليس هناك الا تعريف سقراط عن الجمال (هو الشىء الذى اذا فكر الفرد فيه أو انتبه اليه حصل له سرور) وكذلك فى نظر سبيرمان (هو الشىء الذى يثير نشاط الفرد) ومن هنا نرى أن الموسيقى الحديثة والاغانى الحديثة قد ابتكروا فيها الوقفات بين النغمات لتزيد من جمال القطعة لان العقل ينشط ليكمل هذا الجزء الناقص كما تقول نظرية الجشتالت وبازدياد النشاط يزداد التقدير الجمالى للقطعة .

وقد عبرت عن الجمال تعبيرا عاما ولكن يمكن أن احدد الجمال فى الايقاع وذلك كما يأتى :—

١ — يجب أن يكون فى الايقاع بعض التكرار (قانون الاثر) حتى يمكن أن يؤثر فى الافراد — (والفرد لاينكر أثر التكرار فى الكلام) — ويوصل له التعبير الصحيح عن الحالة الانفعالية التى يرسمها الايقاع .

٢ — فى التكرار السابق يجب أن نلاحظ أنه يجب أن ندخل شيئا جديدا فى التفاصيل (تفاصيل الايقاع) حتى لايظهر أثر الملل أو يعمل قانون التعب (Law of fatigue) ويمكن أن أمثل الايقاع الذى فيه التكرار مع التجديد بالصورة هذه Repetition refreshed by variation



٣ — يجب الا يطغى عامل التغيير ويزيد على الحد المطلوب فلا يمكن أن يثير انتباه الفرد ولا يدرك منها غير (دربكة) لايدرك علاقتها بعضها ببعض — **وذلك لان المنسوب العقلى للفرد ثابت** . ومن ذلك نرى أن الجوقات الموسيقية اذا زاد عدد أفرادها على حد معين لايمكن أن تسر السامع وكذلك الكورس (مجموعة المغنين) يجب ألا تزيد عن عدد معين والا اضطربت أصواتها وضاع جمال الأداء .

٤ — الايقاع متعلق بالانفعالات

بينت سابقا الاصوات المختلفة وعلاقتها بالانفعالات — ولذلك يمكن أن أقول اذا كان الايقاع ليس متعلقا بانفعالات تستجيب لها فانه يكون غير

محبب لنا أو غير سار ـ أما اذا كان متعلقـا بانفعال نستجيب له فانه يكون سارا لنا ـ فمثلا اذا كان الانسـان غريبا عن بلاده أو بعيدا عن اهله او احبابه فانه يسر جدا اذا سمع (صفر يابور واجرى شويه) (يابور قولى) أو (اجرى أجرى . . . . .) وهكذا . واذا كان الانسان فى حالة سرور وفرح لايود ان يسمع اسطوانة (ايها الراقدون . . .) وهكذا . الخ . وكذلك القطع الموسيقية المختلفة تثير انفعالات مختلفة ـ بعضها نستجيب له فيكون سارا وبعضها الآخر لانستجيب له ولا يكون سارا ـ والانسان الذى يعيش فى المـدن يميل الى سـماع أصوات خرير الماء ويحس بهـا احساسا غريبا أظن انه لايحس به الفرد الذى يعيش فى الريف ـ وكذلك يستمتع بتغريد الطيور ـ لان خرير المـاء وتغريد الطيور يمثلان فى ذهنه الحرية غير المقيدة ويمثلان الهروب من المسئولية والقوانين التى تثقل كاهل الفرد وتثير انفعالات مكبوتة فى نفسه شعوريا أو لاشعوريا .

ومن تجاربنا السابقة نعرف أنه اذا كان المغنى متحمسا فى أثناء الاداء اى منفعلا ومتاثرا به كان هذا داعيا لان يكون غناؤه جميلا ونشـاركه وجدانيا فى انفعالاته واما اذا كان غير متأثر فانه يكون فاترا باردا ويشـعر السامع بهذا شعورا واضحا ـ وكذلك الموسيقى اذا كان منفعلا بانفعال خاص يقولون انه ينطق آلته الموسيقية وتكون موسيقاه رائعة جميلة .

٥ ـ التهويل أو التكبير أو المبالغة فى الشعر أو الغناء :

الناس فى جميع مراتبهم وباختلاف درجات تعلمهم وتباينهم فى الدقـة التى يعـبرون بهـا ، يحبون المبالغة فى التعبير عن انفعالاتهم المختلفة . والانسان اذا تأمل قليـلا فيما يكتب الكتاب وينظم الشـعراء ويترجـم الموسيقيون عن عاطفة واحدة كالحب وما تسببه لهم من انفعالات متباينة متضاربة ، نجدهم يرسمون صورا غير واقعية وكل منهم يرسم مجنون ليلى على حسب نمط الحياة التى يحياها أو روميو وجولييت .

وهنا مثال من المبالغة لاحد شعراء العرب

حـوراء ان نظـرت اليـــ ـــك سـقتك بالعينين خمـرا
تنسى التـقى معـــاده وتكـون للحكمـاء ذكـــرا
وكأن رجـع حديثهـــا قطـع الرياض كسـين زهـرا
وكـأن تحت لســـانها هاروت ينفث فيـــه سـحرا
وتخـــال ما جمعت عليـــ ـــه ثيابهـــا ذهبـا وعطـــرا
جنيـــــة انســـــية أو بين ذاك أجـــل أمـــرا

ويمكن أن أرجع المبالغة فى التعبير عن الانفعال الى ان فيـه شيئـا من التنفيس وفيه شيئا من الزهو والسيطرة ولذلك هو محبب الى النفس .

ونجد ان المستمعين للمغنى المصرى يعبرون عن انفعال الاعجاب به فى شىء غير قليل من المبالغة ليزيدوا فى المغنى انفعال الزهو وحماسة فى الاداء والتعبير — ولقد اخذ المغنون المصريون على هذه العادة ولذلك نجدهم لايجيدون فى أدائهم فى الاذاعة كأدائهم أمام جمهورهم ، وكثيرا ماينقلون حفلاتهم الخارجية بصورتها الى برامج الاذاعة اعتقادا منهم انها أضمن لكسب الجمهور .

٦ — التعبير عن النفس

نجد فى الايقاع بجميع أنواعه طرقا مختلفة للتعبير الصحيح عن النفس فالكلام والسجع والشعر والرقص والموسيقى ماهى الا نواح مختلفة للتعبير وما خرير الماء وصوت الهواء وحفيف الاشجار الا تعبير من الطبيعة عن نفسها وما تغريد الطيور فى ابتداء فصل الربيع الا مثال من التعبير عن الفرح والسرور بالطبيعة الجميلة التى حولها .

ومجرد التعبير عن النفس يسبب للانسان سرورا فاذا كان التعبير عن الفرح زاده سرورا ، والتعبير عن الحزن يخفف من درجته والتعبير عن الغضب يهدىء من حدته .

وطبعا اذا كان التعبير فى صورة ايقاعية فانه يكون رائعا جميلا ويزيد من سرور الانسان .

نجد التعبير يختلف من شخص الى شخص على حسب قانون العوامل الفردية لسبيرمان وفضلا عن هذا فان الايقاع وتقدير نوعه يختلفان كذلك من شخص الى شخص .

ويخيل الى أن نوع الايقاع يختلف من أمة الى أمة ومن شعب الى شعب — فالموسيقى الهمجية تعبر عن نفسية الهمج فنجدها سريعة عالية حادة ومنها نعرف أو نأخذ فكرة عن انفعالاتهم الشديدة الحادة المندفعة التى ليس لها رابط ، والموسيقى الشرقية تميل الى الهدوء وعدم التغيير الكثير والاستقرار ومنها يمكن أن أفسر ذلك بميل الشرقيين الى الاستقرار والتأمل وهذا بخلاف الموسيقى الغربية .

وليس الاختلاف فى الموسيقى فقط بل نجد ذلك فى ايقاع كلامهم وشعورهم ورقصهم .. الخ .

وقبل أن أختم كلامى عن تطبيق آراء سبيرمان الخصه فى الكلمات الآتية : —

ان الايقاع سار لانه يعتمد **أولا** على التجارب السابقة اى على الحفظ **وثانيا** لانه جميل وفيه تكرار مع تعبير **وثالثا** لانه يثير الناحية الانفعالية **ورابعا** للمبالغة التى فيها ارضاء النفس **وخامسا** لان فيه تعبيرا عن النفس .

والآن أحاول أن أطبق آراء فرويد على الايقاع . وكما نعرف انه أرجع جميع اضطرابات الانسان الى الغريزة الجنسية . ولكن مادخل الايقاع

فى الناحية الجنسية ..؟ ملاحظة يلاحظها الانســان وهى ان الاغانى فى جميع انحاء العالم حول الغريزة الجنسية أي أنها تدور حول الغزل والحب والعناق والقبل فيجد الفرد فى هــذه الاغانى بعض التنفيس عن الغريزة المكبوتة ونجد الاطفال فى دور المراهقة يقبلون على هــذه الاغانى ولو أن صوتهم لايشجعهم ولكن الدافع القوى يتغلب على الصوت .

وقد قامت وزارة الشـئون الاجتماعية منــذ مدة بحملة على الاغانى العصرية من حيث افراطها فى الغزل والتخنث وهى لاتدرى أن الغزل هو سنة الاغانى فى جميع بقاع الارض وأما التخنث الشــائع عندنا فسببه كثرة الضغط عندنا على الفرد وشعور الفرد بالنقص والاستسلام وامتد هذا الاستسلام الى التعبير عن الغزل بشىء من الضعف والليونة الذى هو طابعه .

واذا أخذنا ميدان الاغانى فى البلاد الاخرى نجد انها تدور حول مايأتى :

١ ــ الغزل وهو الاصل

٢ ــ الطبيعة وجمالها

٣ ــ الوطن وحبه ولزوم الفداء له

واذا حللنا هذا على ضوء كلام فرويد فانه لايخرج عن الغريزةالجنسية فالغزل هو الناحية الصريحة وهى الاصل أيضا واما عن اعجاب الانسان بالطبيعة فيقول لانه يميل اليها ويحبها لانها تمثل جسم المرأة أو رمز لها فاذا نظر الانسان الى منظر ما فان الاشجار التى يراها ما هى الا الشعر الذى فى نواح مختلفة من جسم المرأة والاجزاء البارزة من الارض والداخلة تمثل التضاريس المختلفة فى جسم المرأة فيه .

وقد رأيت صورة من الصور الشائعة لاحد كبار الفنانين وهى صورة امرأة عارية بين أشجار فى منظر طبيعى فسألت نفسى هل يمكن أن يكون الفنان الذى رسمها قــد لاحظ وجــه الشبه بين المرأة والطبيعة ولذلك رسمها فى هذا الوضــع ــ وبذلك يكون قــد حقق نظرية فرويد أو انه رسمها فى جــو من الحرية بعيدا عن قيود المجتمع وقوانينه ومستلزماته فرسمها من الطبيعة كما يود أن يطلق العنان لغريزته .

وحب الوطن ماهو الا انتقال من حب الام الى الحب للوطن والوطن ما هو الا رمز للأم والأم هى أول شخص تتكون حوله عاطفة الحب .

وهناك تفسير آخر لنظرية فرويد يبدو فى غاية البساطة فقد قلنــا أن الايقاع باللغة اللاتينية معناه الانسياب (انساب الماء) والعلاقة بين انسياب المــاء والتبول قريبة ولا ينكر ميل الاطفــال للعب فى الماء والطين ويرجع فرويد هذا الميل الى الغريزة الجنسية أو الغرائز المكونة لها ونعــرف أن الطفل يحدث عنده سرور فى حالة تبرزه وتبوله وهذه العملية يقوم بهــا فى ايقاع خاص ويحدث عنــده شىء من الابدال Displacement ويصبح كل ايقاع يمثل عنده بطريقة لاشعورية هذه الحالة السارة ويسبب له سرورا

واذا ذهبنا أكثر من ذلك يمكن أن تقول النظرية أن الايقاع يمثل العملية

الجنسية لانها تكون على شكل موجات وبايقاع ولذلك عندما نسمع الايقاع نسر لانه مرتبط بهذه العملية وهى طبعا سارة .

ونلاحظ أن معظم الادوار الموسيقية والاغانى تنتهى بحماس (انفعال) وبختام قوى فما سبب ذلك ؟ يمكن أن ترجع النظرية هذا الى أن الايقاع والاغانى تمثل العملية الجنسية كما قلت وكما أن العملية الجنسية تنتهى بانفعال شديد ـ لذلك كان ختام الادوار الموسيقية والاغانى بالشكل المعروف .

تكلمت الآن عن تطبيق قوانين المعرفة لسبيرمان على الايقاع وفسرته كذلك بنظرية فرويد وتبقى ناحية واحدة يجب أن أبحثها لأتمم الموضوع . وهذه الناحية لماذا يكون العمل الجسمى الايقاعى سهلا ؟

من مميزات الشيء الموجود فى الشعور أو المنتبه اليه أنه يكون أكثر استدامة ومثال ذلك اذا حاول الانسان أن يقوم بصنع فنجان من القهوة لنفسه على موقد صغير فانه يظن أن الماء قد أخذ وقتا طويلا حتى غلى بخلاف العادة ـ وسبب الشعور باستدامة الوقت أكثر من اللازم هو الانتباه للموقد وللماء فى هذه الحالة واما فى العادة فان الانسان يشغل الموقد وينتبه الى أشياء اخرى فلا يشعر بمرور الوقت ويخيل اليه أن الماء قد غلى فى وقت قصير .

نطبق ذلك على الحركات الجسمانية فاذا كان العقل منشغلا بالايقاع يكون العمل الجسمانى ميكانيكيا وسهلا واذا لم يشغله الايقاع فانه يفكر فى نفس العمل المتكرر الذى يقوم به ومن ثم يشعر بالتكرار والملل وهذا الملل يوجد عنده حالة من التعب .

ومن أمثلة ذلك أغانى العمال فى أثناء العمل (هيلا هوب) ـ وطبيعة العمل العضلى أنه ليس حركات جافة ، بل هو فى شكل موجات أو على ايقاع مخصوص ونلاحظ ذلك اذا تأملت الفرد وهو يمشى أو يأكل أو يقوم أو يعمل ـ وسبب ذلك أن العضلات تتحرك بناء على اشارات خاصة عصبية وضرورى أن تكون هذه الاشارات على شكل موجات ـ وأيضا مرونة الجسم تجعله يقبل على العمل بحركات فيها مرونة وهذا طبعا يكون فى الحركات الايقاعية .

والعمل الايقاعى لا يصل اليه الفرد الا بعد أن يكون قد حصل على درجة خاصة من الاتقان ـ فيستغل أقل مجهود مع اداء العمل كاملا ـ وكذلك اذا حاولت أن تعلم الصانع أن يعمل بشكل ايقاعى فانك توفر عليه وقتا طويلا يقضيه فى العمل بدلا من تذبذب انتباهه وافكاره فى نواح مختلفة فيسهل عليه العمل ويزيد انتاجه لهذا السبب وللاسباب السابقة وفى الحركات الرياضية نجد أن الحركات الايقاعية تستغل اقل مجهود لانها تعتمد على جاذبية الارض وعلى مرونة الجسم والسهولة فى الاداء والتنظيم وتوقع الاشارة والتهيؤ لتلبيتها .

كيف نساعد المراهقة المصرية

على حسن التكيف

للدكتورة رمزية الغريب
استاذة علم النفس المساعدة
بكلية البنات جامعة عين شمس

سبق ان شرحنا فى المقال السابق العوامل ذات الأثر الفعال فى شخصية المراهقة المصرية ، وبينا أن هذه العوامل من شأنها عرقلة تكيفها للوسط الذى تعيش فيه ، ولما كان عدم التكيف هذا يؤثر على صحتها النفسية ، فمعنى ذلك اننا نورد للمجتمع أمهات لسن خير سلف لخير خلف ، اذ تنعكس صعوبات الأم النفسية على معاملتها لأبنائها وبناتها وتنقل اليهم تعاستها وشقاءها ، ولا عجب ففاقد الشىء لا يعطيه .

لذلك كان من الواجب علينا كاخصائيين نفسيين أن نبين كيف يمكننا مساعدة المراهقات أمهات المستقبل على حسن التكيف ، وهى مهمة شاقة . وقد يمضى وقت طويل قبل ان نخطو خطوات الى الامام، فاقتراح الحلول امر يسير ولكن نجاحها فى حل المشكل من الصعوبة بمكان فى مجتمع مثل المجتمع المصرى المثقل بالعادات والتقاليد التى تضيق الخناق على الفتاة وتزيد من صعوبة تكيفها ، لهذا سأحاول فى هذه العجالة أن أرسم خطوطا عريضة لمقترحات قد تنجح فى احداث تغيير شامل لاتجاهات الأسرة نحو المراهقة . على أننى أنصح الا نحاول احداث تغيير مفاجىء أو عنيف ، لان قلب عادات المجتمع وتقاليده المتعلقة بالمرأة رأسا على عقب من شأنه اما أن يثير مقاومة العناصر الرجعية التى أحلت هذه التقاليد من نفسها منزلة سامية ، واما أن يثير نزاعا وصراعا نفسيا بين الرغبة فى المحافظة على القديم من التقاليد وبين العمل على مسايرة العصر والتجديد ، ولست أرغب فى حدوث احدى الظاهرتين لأن تأثيرهما على الصحة النفسية غير مأمون العواقب ، لذلك أنصح بالتروى والتأنى فى الانتقال ، بحيث يغير المجتمع اتجاهاته نحو المرأة ويساير التطور خطوة خطوة .

ويمكننا ان نقول أن نجاحنا فى هذا المضمار يتوقف على رسم خطة شاملة تتناول النواحى الآتية :

أولا : دراسة المجتمع المصرى فى المدن وفى الريف لمعرفة العوامل المختلفة التى تؤثر فى اتجاهات الأسرة فتحول بين المراهقة وبين التكيف السليم ، وتزيد فى شعورها بالتوتر والشقاء ، وذلك تمهيدا لمحاربتها والقضاء عليها .

ثانيا : استخدام امكانيات المجتمع المختلفة فى محاولة احداث التغيير المطلوب .

اما عن دراسة المجتمع المصرى دراسة علمية احصائيــة فهى لا تزال ناقصة ، على أنه يمكننا أن نلفت النظر لبعض الحقائق التى يجب أخذها بعين الاعتبار لفهم العوامل ذات الاثر الفعال فى حياة الاسرة . الحقيقــة الأولى هى أن هناك نوعان من النظم الاجتماعية تتحكم فى سلوك النــاس فى مصر ، النوع الأول تلك النظم السائدة فى المدن حيث منبهات الوسط أوســع وأكثر تعددا ، وحيث تأثرت حيــاة المراهقات كثيرا بالتعليــم وبالتراث الثقافى الاوربى ، هنا يكثر الصراع بين الاجيال السابقة متمثلة فى الآباء والاقارب والاجداد وبين الشــباب من المراهقين والمراهقــات . اما النوع الثانى من النظم الاجتماعية فهو ذلك النظام الســائد فى القرية حيث لازال الناس يعيشون على مستوى حضارى بسيط ، وحيث يقل احتكاك الآباء بالأبناء . فبينما يتمتع أهل المدينة بالسينمات والمســارح والمقاهى والأندية والمدارس على اختــلاف أنواعها ، نجد القرية تعيش كما كانت تعيش منذ آلاف السنين ، فهى خالية من وسائل التسلية ، خالية من السينمات والمســارح ، ولا يوجد بكثير منهــا مقهى واحد ، ويحل « دوار » العمدة محل أماكن الاجتماع واللهو ، ويقنع القوم بأقل ما يمكن من امكانيات الحياة وهم سعداء قلما يشعرون بالصراع النفسى الذى يعانى منه أهل المدن ، كما أن فتاة القرية لا تشعر بأن لها حقوقا مسلوبة كما تشعر فتاة المدينة .

أما الحقيقة الثانية التى يجب مراعاتها حين نحاول تغيير اتجاه المجتمع نحو المراهقة فهى أن الطبقة الوسطى هى أكثر الطبقات تمسكا بالتقاليــد وتعصبا لها خصوصا فيما يتعلق باختلاط الجنسين . وينعكس هــذا التعصب على معاملة الآباء والاخوة الذكور لاخواتهــم ، اما فى الطبقتــين الدنيا والعليا فان ضغط هذا النوع من التقاليد أقل وتنال الفتــاة عادة حظا أوفر من فرص الاختلاط بالجنس الآخر ، فضلا عن أنها فى الطبقات الدنيا غالبا ما تأخذ مكانتها فى المجتمع كامرأة مسئولة بمجرد وصولها الى سن الســادسة عشرة وربما قبل ذلك .

فاذا أضفنا الى ماسبق أن كثيرا من العــادات والتقاليــد التى تلصق بالاسلام ، حين درست وروجعت وجدت دخيلة على الاسلام ، فالمجتمع العربى الاسلامى أعطى للمراة حقوقها ، كما سمح لها بمشاركة الرجــل فى كثير من أعماله كالتجارة والتعليم بل والقتال ــ أمكننا أن ندرك أن من الممكن القضاء عليها مع بعض المثابرة والجد .

اما وقد عرفنا الظروف الاجتماعيــة المؤثرة فى حيــاة الأسرة فى مصر وبالتالى فى حياة المراهقة ، فقد بقي علينــا أن نبين كيف يمكن التحكم فى هذه الظروف تحكما يسمح بتعديلها . وهنا نتساءل : هل نحقق التغيير المنشود عن طريق القانون ؟ وهل نحظى بنتائج حسنة اذا وقف بعضنا فى الناس خطباء قائلين لهم اتركوا هذا وذاك من التقاليد فهى بدع أدخلها العثمانيون وغيرهم واتبعوا أخرى ؟ الجواب على هذا السؤال بالنفى طبعا فلن يجدى القانون ولن يجدى الوعظ والنصح بهذه الطريقة ، على أنى أرى أن خير سبيل الى التحكم فى تلك النظم وتعديل اتجاه المجتمع الحالى نحو المراهقة بصفة خاصة والمرأة بصفة عامة هو استخدام كل امكانيات

المجتمع فى ارشاده وتبصيره بأصل اتجاهاته نحو المراة والظروف التى اوجدتها ، فنستخدم المدرسة كأهم أداة للارشاد ، كما نستخدم امكانيات المدينة المتعددة من اذاعة وسينما ومسرح وأندية للشباب والكبار . اما فى القرية فان رسالة المدرسة على جانب كبير من الاهمية فهى المكان الذى ينبعث منه النور ليضىء ظلمة الريف الحالكة ، ويمكننا أن نستفيد كذلك بالوحدات المجمعة والمسرح الريفى — ان وجد — وكذلك بالاجتماعات التى تحدث فى « دوار » العمدة حيث يجتمع علية القوم فى القرية .

بهذه الامكانيات المتعددة قد ننجح فى تبصير المجتمع المصرى بنواحي التعصب الذى بنته على طول العصور ما مر بمصر من أحداث تاريخية نقيد المراة وحد من حريتها وانتقص من حقوقها،وبهذه الامكانيات يعرف الآباء أن تقاليد الحريم بدع جاء بها العثمانيون الى مصر ، وأن عزل المرأة عن المجتمع الخارجى فى « الحريم » وسحب الامتيازات الكثيرة التى اباحها لها الاسلام ليس من الدين فى شىء . ويجب أن نساعدهم على أن يتبينوا أن تقدم المجتمع ورقيه رهن بالقضاء على تلك الاخطاء والافكار التى تشل نصف المجتمع وتؤدى الى سوء تكيف الأمهات وربات البيوت، كما تؤدى الى شقاء الأسرة كلها ذكورا واناثا ، وهذه الافكار الخاطئة كثيرة : نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ، « ان خلفة البنات مكروهة لأن البنات يسببن العار لأسرهن » ومثل « ان تعليم المرأة يضر بأخلاقها ويؤدى الى تمردها على حظها فى الحياة » ومثل « يجب الا تعطى المرأة حقوقها السياسية والاجتماعية كاملة لأن وظيفتها هى البقاء بالمنزل وتربية الأولاد » ومثل « اكسر للبنت ضلعا ينبت لها اثنان » .. الخ ، وكلها افكار لن تؤدى — كما سبق أن ذكرنا — الا الى الضغط على الفتاه والتدخل فى شئونها وتقييد حريتها ، كما تؤدى الى التفرقة بينها وبين الولد ، ولا يخفى علينا مالهذه المعاملة من أثر فى احساسها بالنقص والضعة ، وزعزعة شعورها بالأمن والاساءة الى صحتها النفسية .

ومن العوامل التى تساعد على تغيير اتجاه الآباء نحو بناتهم — علاوة على ماسبق — العمل على زيادة معرفتهم بطبيعة النمو النفسى وحاجات المراهقات ، وذلك بوضع خطة للارشاد النفسى لتقديم الخدمات للآباء والشباب على حد سواء . على أن هذا الارشاد النفسى لن يفلح فى تحقيق الغرض الذى وجد من أجله الا اذا انتشر الوعى الارشادى وشعر الناس بحاجتهم اليه فى حل مشكلات الأسرة . هذا الوعى لا وجود له تقريبا فى مصر فى الوقت الحالى ، ولذا يعتبر الارشاد النفسى عند الكثيرين من المتعلمين والأميين على حد سواء لغوا غريبا نقل الينا من بعض الدول الاجنبية ، ولا يمكن تطبيقه فى مصر ، فضلا عن أن بعض المصريين لايزالون يعتبرون الذهاب الى العيادة النفسية من الامور المشينة . ويعتقد الآخرون أنهم ليسوا فى حاجة الى اي ارشاد فى أمور أسرهم التى هى مملكتهم الخاصة ولا يقبلون تدخلا فى هذا الميدان من اي شخص خارجى حتى ولو كان موجها أو مرشدا نفسيا .

كذلك لن ينجح الارشاد النفسى الا اذا قام به متخصصون فى الارشاد

أعدوا اعدادا خاصا لمقابلة مشكلات التكيف عندنا.على أن اعداد المرشدين النفسيين ليس بالأمر العسير خصوصا وأن لدينا أقساما لعلم النفس فى الجامعات المصرية يمكنها القيام بهذه المهمة ، وليس على القائمين بأمر هذه الأقسام الا وضع المناهج المناسبة واعداد الامكانيات اللازمة للدراسة . وقد بدأت كلية التربية بجامعة عين شمس فى تخريج عدد قليل من هؤلاء ، ونحن ننصح بفتح باب الالتحاق بدراسات الارشاد على مصراعيه حتى تسد حاجة البلاد من هذه الفئة .

فاذا ماأعددنا الموجهين والموجهات انشأنا مكاتب لارشاد الأسرة والشباب قبل اقدامه على الزواج فيما يهمه من أمور تحقق سعادة الأسرة ، وزودنا المدارس الثانوية - على الاقل - واندية الشباب بالموجهين النفسيين لمساعدة المراهقين والمراهقات على معرفة مسببات سلوكهم ودوافعها ، فيعرف كل حاجاته ويوجه الى اشباعها بالطرق القويمة فتقل فرص احتكاكهم مع آبائهم وتقل فرص تعرضهم الى الشعور بالفشل والاحباط . ولسنا هنا فى مجال التعرض لكل مايستطيع المرشد النفسى تقديمه للمراهقين من خدمات فى المدرسة الثانوية وذلك لضيق المقام ولأن المراهقة هى موضوع هذا المقال لا المراهق ، ولذلك سأقصر كلامى على مايمكن أن تقوم به الموجهة النفسية للمراهقة فى المدرسة الثانوية .

ان للموجهة النفسية فى المدرسة الثانوية دورا كبيرا فى مساعدة المراهقة المصرية على تخفيف حدة ماتشعر به من ضيق وتوتر ناتج من تكرار شعورها بالاحباط والفشل ، فهى تساعدهن على اكتشاف مالديهن من امكانيات عقلية ووجدانية تساعدهن على ادراك حاجاتهن الهامة وفهم مسببات سلوكهن الذى قد يؤدى الى احتكاكهن بآبائهن واخوتهن. وكثيرا ماتجد نفسها مضطرة الى الاتصال بالمنزل بيت الداء ، وتحاول أن تبصر الآباء بطبيعة مرحلة المراهقة بصفة عامة وحاجات ابنتهم بصفة خاصة ، وأن تشعرهم بأن ماتشعر به ابنتهم من ضيق وتوتر انما مرجعه معاملتهم لها وعدم ادراكهم لحاجاتها ، وأن صحتها النفسية رهن تغيير اتجاههم نحوها . فيجب عليهم الا يضيقوا عليها الخناق والا يزيدوا من فرص شعورها بالاحباط .

كذلك تعمل الموجهة النفسية على أن تبصر الآباء الى أنه من الطبيعى أن ترغب ابنتهم المراهقة فى مزيد من الحرية فى تلك المرحلة ، وأن التفرقة بينها وبين اخوتها الذكور تسبب لها ضيقا شديدا ، كما أنه من الطبيعى أن يبدر منها أحيانا مايفيد تذمرها من السلطة المفروضة عليها من مجتمع البالغين ، فعليهم أن يعذروها بدلا من أن يعاقبوها على كل صغيرة وكبيرة فى هذه الناحية ، وعليهم أن يعرفوا أنه من الطبيعى أن تزداد عنايتها بمظهرها فى هذه المرحلة ، وكانت الى عهد قريب لا تهتم بذلك .. الخ ، كما انه من الطبيعى أن تميل الى الاختلاط مع الجنس الآخر وأن الاختلاط الموجه يفيدها .

وللموجهة النفسية اليد الطولى فى مساعدة المراهقة على شغل أوقات فراغها فى أمور نافعة تكسبها مهارة ، وتخفف من توترها النفسى .

وتلعب أندية الشباب دورا ملحوظا فى مساعدة المراهقين والمراهقات على التكيف ، ولذلك تعمل المجتمعات الراقية على نشرها وتزودها بالقـــادة والموجهين المهرة .

هذه بعض اقتراحات أسوقهــا على سبيل المثال لا الحصر لمســاعدة المراهقة المصرية على التخلص من بعض مشكلاتها ، وهى اقتراحات يحتاج تنفيذها الى امكانيات لابد من توافرها حتى تتحقق فائدتها .

تقرير
عن زيارة منطقتى أسيوط وسوهاج

أعـــده

الدكتور محمد خليفة بركات : المدير المساعد للبحوث الفنية
والاستاذ عبــد الله اسماعيل : رئيس القسم بالبحوث الفنية

تمهيــــد :

شكلت لجنة بادارة البحوث الفنية فى مايو ١٩٥٨ للبحث فى الصعوبات التى تحول دون تنفيذ الطريقة الكلية لتعليم مبادىء القراء والكتابة تنفيذا صحيحا سليما .

وقد عقدت هذه اللجنة اكثر من عشر جلسات ، استعرضت فيها مراحل الطريقة والوسائل المعينة اللازمة لتنفيــذها ، وما وضع فيهــا من كتب . وانتهت الى رسم خطة رأت قبل السـير فيها ان تطمئن الى سلامتها ، فقسمت نفسها قسمين احدهما لزيارة منطقتى الاسكندرية ودمنهور ، والآخر لمنطقتى بورسعيد ودمياط للالتقاء بالسادة رؤساء ومفتشى الاقسام وبعض مدرسى الطرق الخاصة بمعاهد المعلمين والمعلمات العامة ولزيارة بعض المدارس الابتــدائية والمعارض . وقد أدت دراسات اللجنــــة وزياراتها الاستطلاعية الى وضوح الموقف وتبلور العقبات والصعوبات التى تعترض سبيل الطريقة الكلية فأمكن وضع « وصفة » العلاج لكل منها فى تقرير عام طبعته ادارة البحوث الفنيــة تحت عنوان « الطريقـــة الكلية : مراحلها وصعوبات تنفيذها وعلاجها » .

واتفقت اللجنة على نقل ما وصلت اليه من نتائج الى جميع الســـادة مفتشى ومفتشات الاقسام ومساعديهم ومدرسى معاهد المعلمين والمعلمات العامة لكل المنــاطق التعليمية فى الاقليم المصرى . فعقــدت لهذا مؤتمرا بمنشية البكرى لمناطق القاهرة الثلاث ، والجيزة فى المدة من ١٩٥٨/٧/٢٧ الى ١٩٥٨/٧/٣١ . ومؤتمرا بالاسكندرية لمناطق الوجه البحرى الاحدى عشرة فى المدة من ١٩٥٨/٨/١٦ الى ١٩٥٨/٨/٢١ . ثم اتفق على أن تقوم لجنة من ادارة البحوث الفنية بزيارة كل منطقة من مناطق الوجه القبلى .

زيارة منطقة اسيوط وسوهاج :

قامت لجنة من السيدين : الدكتور محمد خليفة بركات والاستاذ عبد الله اسماعيل بزيارة منطقتى اسيوط وسوهاج فى المدة من ١٩٥٨/١١/٢ الى

١٩٥٨/١١/٧ ، فقضت يومين كاملين فى كل من المنطقتين وفق البرنامج الآتى :

اليوم الاول :

من الساعة الثامنة صباحا الى الواحدة : حلقة بحث حول الطريقة الكلية ومراحلها الاربع وفق الدليل المعد لذلك .

من الساعة الخامسة مساء الى الثامنة : حلقة مناقشة حول كتاب المعلم وتفهم محتوياته ونقده وفق الدليل المعد لذلك .

اليوم الثانى :

من الساعة الثامنة صباحا الى الواحدة : زيارة عدد من المدارس الابتدائية فى البندر والريف .

من الساعة الخامسة مساء الى الثامنة : حلقة للتعليق على نتائج هذه الزيارات .

بيان المدارس التى تمت زيارتها :

ا ـ فى منطقة اسيوط التعليمية :

ـ مدرسة الهلالى بأسيوط
ـ مدرسة عمر مكرم بأسيوط
ـ مدرسة الوحدة المجمعة ببنى مر
ـ مدرسة بنى مر الابتدائية للبنين
ـ مدرسة بنى مر الابتدائية للبنات

ب ـ فى منطقة سوهاج التعليمية :

ـ مدرسة التربية الحديثة المشتركة بسوهاج
ـ مدرسة عبد الله وهبى المشتركة بسوهاج
ـ آبار الوقف الابتدائية للبنين
ـ مدرسة الوحدة المجمعة بسفلاق
ـ مدرسة نيده المشتركة

وفيما يلى ملخص لاهم الملاحظات والانطباعات من هذه الزيارة لمنطقتى اسيوط وسوهاج :

اولا : ان الطريقة الكلية منفذة فى جميع المدارس الابتدائية ، وان هناك وسائل معينة اعدت فى المدن والقرى . ومن هذه الوسائل :

١ ــ بطاقات ولوحات خبرة ومناسبات .

٢ ــ بطاقات للتحليل .

٣ ــ لوحات للتجويد

٤ ــ لوحات لتركيب كلمات جديدة من الحروف التى تجرد

٥ ــ صندوق خشبى (٨٠ × ٧٠ × ٧٠ سم) به ثلاث فتحات وبداخله ملف من ورق البرستل يوضح بالصور والكتابة مراحل الطريقة الكلية . وهو يقوم مقام « القلم » الثابت فى القرى حيث لا توجد الكهرباء . وهو من انتاج الاستاذ عبد الحافظ شاهين مفتش قسم اخميم بمنطقة سوهاج . وقد ابدت له اللجنة بعض ملحوظات عن التجريد والتركيب وعد بالاخذ بها .

٦ ــ « قلم » ثابت يبين مراحل الطريقة الكلية من انتاج واخراج معهد المعلمات العام بسوهاج . ويعد اخراج هذا القلم اول محاولة من نوعها فى الطريقة الكلية ، وكا نللجنة ملحوظات عن عدد الصور فى كل خطوة ، وعن تنفيذ مرحلة التحليل وعن خلو « القلم » من التعرض لتعليم الكتابة . وقد وعدت المدرسة بوضع هذه الملحوظات موضع الاعتبار فى محاولتها الثانية لاعادة اعداد القلم .

كما لوحظ اثناء المناقشات وزيارات المدارس ان مرحلتى « التحليل والتجريد » و « والتركيب » لم تكونا واضحتين تماما عند نسبة كبيرة بل ان البعض لم ينفذهما نتيجة لعدم الوضوح . واجمع السادة المفتشون على ان هــذا هو علة الضعف والشكوى فى الاعوام الماضية وانهم وجدوا العلاج واضحا فى تقرير الطريقة الكلية الذى وزع عليهم اخــيرا .

ثانيا : وجود فرق واضح بين مدارس المدن ومدارس الريف من حيث :

١ ــ مواظبة الاطفال : ففي بعض المدارس وصلت نسبة الغياب الى اكثر من ٣٠ ٪ فى مدارس القرى .

٢ ــ المستوى الصحى : فبعض الاولاد والبنــات فى الفرق السادسة بمدارس الريف لا يصل مستوى نموهم الجسمى لاكثر من مستوى تلاميذ الفرق الثالثة فى مدارس المدن .

٣ ــ المستوى العلمي : وجدنا فى بعض مدارس الريف ان معظم تلاميذ الفرقة السادسة لا يصل مستواهم التحصيلى لاكثر من مستوى تلاميذ الفرقة الثالثة بمدارس المدن .

٤ ــ استكمال هيئات التدريس : تبين فى منطقة سوهاج على الاخص ان بعض المدارس ينقصها اكثر من مدرس مما سبب اضطرابا بين الاقسام بسبب كثرة حركات النقل وترك المدارس بدون مدرسين كافين .

فمدارس الريف فى الغالب اقل من مدارس المدن فى هذه النواحى . وتقترح اللجنة توجيه مزيد من الاهتمام الى مدارس الريف من حيث :

١ ــ استيفاء هيئات التدريس وبخاصة من فئة التربية الرياضية والزراعية وهذه مشكلة تحتاج الى علاج سريع .

٢ ــ تقرير التغذية لمدارس الريف . ولا داعى لتقريرها فى مدارس المدن .

٣ ــ تخصيص ميزانية لتدبير بعض الملابس والاحذية لفقراء التلاميذ والتلميذات بمدارس الريف .

ثالثا : احتياج وظيفة مفتش القسم الى تدعيم : فنحن اذا قارنا بين مسئولية مفتش القسم وناظر المدرسة الثانوية نجد :

أ ــ ان مفتش القسم مسئول عن عدد اكبر من المدرسين ومن الاطفال .

ب ــ ان مستوى المدرسين الذين تحت اشراف مفتش القسم اقل من مستوى مدرسى المدرسة الثانوية . لهذا كانوا اكثر احتياجا الى التوجيه والتدريب والاشراف ومتابعة التنفيذ .

جـ ــ ان كل قسم تعليمى يخدم قطاعا كبيرا يضم عددا ضخما من ابناء الشعب الذين يمثلون القاعدة العريضة . بينما ناظر المدرسة الثانوية يعمل فى نطاق محدود داخل المدرسة

د ــ ان الامكانيات المعطاة لناظر المدرسة الثانوية اكثر مما يعطى لمفتش القسم . فبينما الاول عنده مكتبة ، واجهزة للسينما والفانوس السحرى ، وعنده كاتب ومعاون ووكيل وتليفون ، وآلات كتابة وطباعة وغيرها ــ نجد مفتش القسم لا يملك شيئا من هذا .

وتقترح اللجنة لتدعيم هذه الوظيفة ما يأتى :

أ ــ تقليل عدد المدارس التى يشرف عليها مفتش القسم بحيث لا يزيد مجموع فصولها على مائة . كما يراعى تقليل

نصـــاب مفتش الريف من نصاب مفتش المدن وهـــذا يستلزم زيادة عدد مفتشى الاقسام .

ب ــ ان تضع الوزارة وظيفـــة مفتش القسم موازية لمستوى وظيفـــة ناظر مدرسة ثانوية فى سلم الوظـــائف بالوزارة ويكون مستوى مفتش القسم المساعد فى مستوى ناظر مدرسة اعدادية .

جـ ــ ان يزود كل قسم بالامكانيات الكافية التى تعين المفتش على اداء عمله بحيث يكون لديه :

- ــ مكتبـــة
- ــ جهـــاز للسينما
- ــ فانوس سحرى
- ــ آلة كاتبة
- ــ آلة طابعـــة
- ــ تليفون

وغير ذلك من الامكانيات الموجودة عند ناظر المدرسة الثانوية .

رابعـــا : تحديد اختصاصـــات رئيس قسم التعليم الابتـــدائى ، والمدير المساعد للتعليم الابتـــدائى ، ورئيس قسم السكرتارية الفنية بالمنطقة حتى يمتنع مايحدث الآن من تضارب وتنازع السلطة.

وقد لوحظ ــ بصفة خاصة ــ أن هناك عدم وضـــوح فى الحدود الفاصلة بين اختصاصات مفتشى الاقســـام ورؤســـاء الاقسام بالمناطق فيما يختص باجراء حركات نقل وندب النظار والمدرسين والخدم .

وتقترح اللجنة الاستغناء عن وظيفة رئيس القسم بالمنطقـــة اكتفـــاء بوظيفة المدير المســـاعد للتعليم الابتـــدائى ثم تحـــديد اختصاصات كل وظيفة فى التعليم الابتـــدائى بالمناطق تحديدا واضحا يزيل الغموض ويمنع التضارب .

خامسا : ضرورة وجود علاقة قوية مستمرة بين التعليم الابتدائى بالمنطقة ومعاهد المعلمين والمعلمات العامة بهـــا لتوجيه الدراســـة بهذه المعاهد توجيها يتفق واحتياجات المدرســـة الابتدائيـــة . لهذا تقترح تشكيل لجنة بكل منطقة من :

- ــ المدير المساعد للتعليم الابتدائى بالمنطقة .
- ــ مندوبين من مفتشى الاقسام بالمنطقة .
- ــ ناظر وناظرة مدرسة المعلمين والمعلمات .

- المدرس الاول للتربية بمدرسة المعلمين والمعلمات
- رئيس قسم الوسائل التعليمية بالمنطقة .

وتكون مهمة هذه اللجنة دراسة ومعالجة المناهج والكتب المقررة فى مدارس المعلمين والمعلمات العامة ومناهج المدارس الابتدائية دراسة تؤدى الى استفادة هيئات التدريس بمعاهد المعلمين والمعلمات من خبرات مفتشى الاقسام ، واستفادة مفتشى الاقسام ونظار ومدرسى التعليم الابتدائى من خبرات هيئات التدريس بمعاهد المعلمين والمعلمات .

وحبذا لو أعيدت تبعية مدارس المعلمين والمعلمات العامة الى ادارة التعليم الابتدائى ليتم هذا التنسيق والاندماج على وجه كامل .

سادسا : ترقية مستوى الاعداد الحالى لمعلم المدرسة الابتدائية عن طريق :

١ - رفع عدد سنوات الدراسة بمعاهد المعلمين والمعلمات العامة الى خمس أو أربع سنوات .

٢ - التوسع فى دراسة الطريقة الكلية لتعليم مبادىء القراءة والكتابة بهذه المدارس وأن ينص فى صميم منهج التربية العلمية بها على دراسة كتاب المعلم الموضح لها . وكتاب التلميذ المقرر .

٣ - أن يتناول منهج التربية فى هذه المدارس الجانب الادارى للمدرسة الابتدائية ليلم المتخرج بالمستخدم فى المدرسة الابتدائية من دفاتر واستمارات مالية وادارية ، وكيف ومتى تحرر .

٤ - الدقة فى اختيار مدرسى التربية وعلم النفس والطرق الخاصة لمدارس المعلمين والمعلمات وضرورة تجديد تدريبهم سنويا .

٥ - اعادة النظر فى نظام البعثات الداخلية لمدرسى المدارس الابتدائية بمعاهد المعلمين والمعلمات فى ضوء التجربة الحالية وما فيها من صعوبات .

سابعا : مكافأة المجدين من النظار والمعلمين وغيرهم : فقد لوحظ أن فى المدارس الابتدائية فى أقاصى الريف وفى بعض مدارس المدن ، مجدين لايكاد يشعر بهم أحد ، بل قد يوضعون فى درجة واحدة مع العاديين أو المقصرين ، الأمر الذى يحز فى نفوسهم ، ويقتل نشاطهم ومواهبهم . وقد تكون النظم الحالية مسئولة الى حد كبير عن هذا الوضع ، ففى الوقت الذى اهتمت الوزارة فيه بوضع نظام مفصل للعقوبات وتدرجها ، خلت من وضع ما يساعد على تشجيع المجد وتقدير العامل ، اللهم الا فى درجات

الترقية بالاختيار ، وهى من القلة بحيث لا تؤدى الى الغـاية المطلوبة . فضلا عن أنه لا ترقية بالاختيار من الدرجة الثامنة التى يعين فيها معلم المدرسة الابتدائية .

لهذا تقترح اللجنة أن تضع الوزارة ـ أسوة بما اتبعته من رسم خطة لتشجيع المتفوقين من تلاميذ المدارس ـ نظاما لمكافأة المجدين من النظار والمدرسين وغيرهم ، كمنح علاوات استثنائيـة أو مداليات أو خطابات شكر أو نحو ذلك .

الدراســة العملية بالمدرسة الزراعية
اسباب ضعفها وطريقة النهوض بها

للأستاذ محمد عبد الخالق دراز
ناظر المدرسة الثانوية الزراعية بسطرد

من المسلم به أن جوهر الدراسة بالمدرسة الزراعية هو دراسة عملية مهنية تعتمد بصــفة رئيسية على القدرة اليدوية التى تتطلب استعمال اليد أو أجزاء أخرى من الجسم ، أي تســتلزم نشاطا بدنيا واضحا الى جانب النشاط العقلى .

والقدرة اليدوية ضرورية للنجاح فى العمل الزراعى ـ ومهمة المدرسة الزراعية هي تنمية القدرات والمهارات اليدوية المختلفة ـ وبدون هــذا تصبح الدراسة بالمدرسة الزراعية مبتورة عديمة الجدوى .

الدراسة العملية بالمدارس الزراعية

تشغل الدراسة العملية ٧٠٪ من مجموع الحصص اي ٢٨ حصة من ٤٠ حصة اسبوعيا ـ ورغم أن عدد الحصص كاف للدراسة العملية فان خريج المدرسة الزراعية الذى درس على هذا النظام لا تميزه عمن سبقوه من الناحية العملية قدرة أو مهارة ، ولا يتناسب ما اكتسبه الطالب فى دراســته من فائدة مع ما انفق على تعليمه من جهــد ومال ومع توفر الامكانيات من مواد وأدوات وأرض زراعية .

ويرجع ضعف طالب المدرسة الزراعية من الناحية العملية الى :

١ ـ عدم تحديد نوع ومستوى المهارة المطلوب فى المناهج :

لم يحدد فى منهج أية مادة نوع المهارة المطلوبة ولا المستوى الذى يجب أن يصــل اليه الطالب فى هــذه المهــارة ـ وترك التدريب العملى لمشيئة المدرس ، فترتب على ذلك أن اقتصر التدريب على اعمــال آلية لا هدف لها ، وفائدتها قليلة بالنسبة للطالب كأعمال العزيق والحمل والنظافة .

وأهمل التدريب الاعمال الفنيــة التى تتطلب خبرة وتعود على الطالب بالفائدة كتشغيل ماكينــة التفريخ او عمليــات الخدمة بالآلات الزراعية الميكانيكية .

٢ ـ سوء استعمال درجات الأشغال العملية :

لكل مادة من المواد الزراعيــة تقريبــا درجة للأشــغال العملية يؤدى

الرسوب فيها الى الحرمان من دخول امتحان آخر العام . وقصد المشرع بهذا اعطاء الجانب الأكبر من الأهمية للناحية العملية .

ومع هذا فان هـذه الدرجات لم تحقق ماعملت من اجله ــ فمعظمها يعطى جزافا دون توزيع على نواحى الدراسة العملية المختلفة ــ ولا يعلم الطالب فى كثير من الأحيان تقديره ــ كما أن العاطفة كثيرا ماتتدخل عند تقدير الدرجة ، فمثلا عدد من حرموا من امتحان دبلوم المدارس الثانوية الزراعية عام ١٩٥٨ بسبب رسوبهم فى الأشغال العملية حوالى ٢٪ من مجموع المتقدمين (وسبب الحرمان الحقيقى هو عدم المواظبـة ــ وليس الضعف فى الناحية العملية) أي أن ٩٨٪ من طلبة السنة النهائيـة فوق المتوسط وممتازين فى الناحية العملية وهذا يخالف الواقع طبعا ــ هـذا علاوة على أن درجات الأشغال العملية لا تخضع لرقابة فعالة سواء من المدرس الأول أو الناظر أو المفتش .

٣ ــ اقتصـار التقييم النهـائي للدراسـة (الدبلوم) على امتحـان تحريرى فقط :

على الرغم من أن جوهر الدراســة بالمدرسة الزراعية هو الدراسـة العمليــة ــ فان امتحان الدبلوم ــ وهو التقييم النهـائى لدراسة مهنية مدتها ثلاث سنوات ــ امتحان تحريرى ــ ويكفى لأي طالب يجيد القراءة والكتـابة مهما كانت كفاءته من الناحيـة العمليـة ــ أن يستظهر سبعة كراسات فى كل كراسة مائة صفحة للمواد الزراعية المقررة للحصول على دبلوم المدارس الزراعية ــ وهذا دعا المدارس الى تركيز جهدها فى معاونة طلبتها على اجتياز الامتحان التحريرى .

٤ ــ خلو برامج تدريب المدرسين من برامج لتنمية القدرة والمهـارة اليدوية :

برامج التدريب الحاليـة عبارة عن زيارات أو محاضرات . واذا حدث ودرب المدرسون على قدرة يدوية فيكون ذلك لمدة قصيرة ولمرات قليلة دون تحديد لمستوى المهارة العملية الواجب أن يصل اليه المدرس ، كما أن تدريب المدرسـين لا ينتهى بتقييم جاد يحدد ما اذا كان المدرس قد اكتسب القدرات اليدوية التى سيمارسها بالمسـتوى المطلوب ــ وكيف يعطى الشيء فاقده .

٥ ــ عدم المام المدرس بالمسلك العلمى لتنمية القدرات اليدوية :

تنمية قدرة الطالب اليدوية دراسة لها أسس وقواعد يجب أن يلم بها المدرس المهنى حتى يمكنه تنميتها فى الطالب .

ولم تتيسر لمدرسى المدارس الزراعية هذه الدراسة حتى الآن .

٦ ـ عدم وجود كتب مدرسية للدراسة العملية :

لا يوجد هذا النوع من الكتب حتى الآن فى أيدى الطلبة ، لذا تسير الدراسة العملية حيثما اتفق فى معظم المواد ـ فلا تمرينات متدرجة وبالتالى لا خطوات للعمل لكل تمرين .

٧ ـ ضعف اشراف ناظر المدرسة على التدريب العملى :

بعثرة جهد ناظر المدرسة فى أمور متعددة واختلاف مقاييس التقييم جعلت اشرافه على التعليم والتدريب ـ وهى مهمته الرئيسية ـ ضعيفا ، وانصرف جهده الى أمور أخرى بعيدة كل البعد عن هذه المهمة .

طريق الاصلاح

اما وقد حددت العوامل التى سببت اخفاق الدراسة العملية بالمدرسة الزراعية ، فقد أصبح طريق الاصلاح واضح المعالم يمكن السير فيه والقضاء على عوامل الاخفاق والنهوض بالدراسة العملية لتحقق رسالة المدرسة الزراعية فى اعداد خريج يمكنه كسب عيشه بيده فى الميدان الزراعى .

معالم الطريق

١ ـ المناهج الدراسية :

لا فائدة من دراسة عملية لا يحدد فى مناهجها لكل مادة ولكل فرقة المهارات المطلوب من الطالب اكتسابها ومستوى المهارة الواجب أن يصل اليه الطالب . فالواجب مراعاة ذلك فى المناهج ولا يسمح لأي طالب بالانتقال الى فرقة أعلى الا اذا وصل فى مختلف المهارات الى المستوى المحدد .

٢ ـ درجات الأشغال العملية :

لكي تكون لدرجة الأشغال العملية أثرها فى تشخيص نمو الطالب من الناحية العملية يتبع مايأتى :

أ) توزع درجة الأشغال العملية على أشهر السنة حتى آخر أسبوع فى الدراسة .

ب) توزع درجة المادة العملية على الجوانب المختلفة للدراسة العملية كل جانب حسب أهميته وفق المثال التالى :
١٠٪ لامتحانات قصيرة ـ ٢٥٪ مشروع عملى يقوم به الطالب ـ ١٠٪ واجبات ـ ١٠٪ كراسة العملى ـ ٤٥٪ على الدقة فى الانجاز والمثابرة والانتباه واتباع التعليمات ـ ويمكن تعديل هذه النسب حسب ظروف كل مادة .

جـ) يجب أن يعرف الطالب درجته جملة وتفصيلا أولا بأول ، لأن هذا يحفز همم الطلبة .

د) واجب المدرس الأول والناظر والمفتش الاشراف الفعلى على تقدير الدرجات للتحقق من أنها موزعة على أشهر السنة وعلى جوانب الدراسة العملية ، وحسب مقاييس واضحة محددة وليست جزافا.

هـ) يجب أن يدرك الطالب والمشرفون على تعليمه أن الدرجات وسيلة تدل على مدى نمو الطالب فى الناحية العملية وليست غاية فى حد ذاتها .

٣ ـ التقييم النهائى للدراسة (امتحان الدبلوم) :

تقييم القدرات اليدوية والمهارات التى اكتسبها الطالب طول دراسته العملية أمر واجب ، ويتم ذلك بوسيلتين :

أ) قيام الطالب بمشروع زراعى فردى يخصص له جانب من درجة الأشغال العملية .

ب) اجراء امتحان عملى عام مقاييسه موحدة لامكان قياس الفروق الفردية من الناحية العملية بين طلبة المدارس الزراعية ـ سيوجه هذا الامتحان العملى جهد المدرسة الى تقوية الطالب فى الناحية العملية . وهذا الامتحان ليس بدعا بل هو معمول به فى جميع امتحانات مدارس الزراعة بانجلترا ، وفى امتحان دبلوم المدارس الصناعية بالاقليم المصرى .

٤ ـ تدريب المدرسين :

يعطى الأهمية الأولى فى برامج تدريب المدرسين مستقبلا لتدريبهم تدريبا جادا متصلا على أنواع القدرات والمهارات اليدوية التى سيقومون بتعليمها . ولا يسمح للمدرس بالتدريس الا اذا وصل الى درجة معينة من المهارة تزيد على الأقل عما هو مطلوب منه أن يعلمه .

٥ ـ المسلك العلمى لتنمية القدرات اليدوية :

على المدرس أن يسير على النهج الآتى لتنمية القدرة اليدوية لدى الطالب :

أ) من الضرورى أن تكون القدرة أو القدرات التى سيعلمها المدرس ومستوى المهارة المطلوب واضحة فى ذهنه .

ب) على المدرس أن يثير رغبة الطالب فى اكتساب القدرة اليدوية ، ويساعد على تحقيق هذا الغرض مساعدة كبيرة عرض نماذج لأعمال أداها عمال مهرة ، أو مشاهدة عملية تؤدى تأدية صحيحة. وهذا يطبع فى ذهن الطالب صورة صحيحة للمثل الواجب عليه أن يحتذيه ، علاوة على فائدته فى اثارة رغبته . فاذا أحس الطالب برغبته فى اكتساب القدرة سارت الأمور نحو الهدف المطلوب بسهولة

دون أن نذكر للطالب أن على الفلاح أن يعرف كيف يؤدى هذا العمل . هذا كلام لا فائدة فيه الا اذا اثيرت رغبة الطالب .

جـ) اذا نجح المدرس فى اثارة رغبة الطالب ، وشعر بانه فى حاجة الى اكتسابها ، هنا تبرز المشكلة ، وهى كيفية الوصول الى هذه القدرة سواء ذكرت المشكلة ام لم تذكر فالموقف قد أملاها .

د) بعد ذلك يطلب المدرس من الطلبة تسمية الخطوات الهامة اللازمة لانجاز العملية وعادة يتمكنون من تسمية الخطوات — الا اذا كانت المشكلة غير مألوفة لديهم — وعلى المدرس فى هذه الحالة المساعدة فى تسمية الخطوات الضرورية ، وذكر خطوات العملية يتضمن نوعا من التحليل يساعد على حل المشكلة .

هـ) قد يكون من المفيد فى هذه المرحلة أن يرجع الطلبة الى كتبهم (على ان توجد هذه الكتب أولا) لمعرفة كيفية انجاز الخطوات المختلفة. وهذا يتوقف على نوع القدرة اليدوية وعلى مجموعة الطلبة .

وفى الكثير من القدرات يكون الايضاح العملى أفضل من القراءة ، وقد يحتاج الطلبة الى القراءة عقب الايضاح العملى وذلك ليستكملوا فهم ماغمض عليهم .

و) اذا كانت العملية صعبة الأداء فمن الواجب عمل ايضاح عملي للطلبة ، اما بواسطة المدرس أو أي شخص مدرب أو بواسطة الأفلام أو الشرائح . ويوضح المدرس دائما أثناء الايضاح العملى السبب فى اتباع هذه الطريقة ، ويتابع المدرس الايضاح ببطء مع توجيه انتباه الطلبة الى مايجب عليهم ملاحظته — ويعطى للطالب الوقت والفرصة للمتابعة والملاحظة دون مقاطعة — وعلى المدرس أن يكون حذرا حتى لا يطغى الشرح على الملاحظة ، وعليه أن يتذكر الحاوى الذى يعرض العابه على الجمهور — انه يشغل انتباه المتفرجين عما يعمله بيديه بكلامه المتواصل .

ويشجع الطلبة على توجيه الأسئلة التى توضح لهم ما صعب عليهم فهمه .

ولا تكمل الفائدة من الايضاح العملى الا اذا اتيحت الفرصة كاملة للطلبة لكي يشاهدوا مايؤدى أمامهم وأن يسمعوا مايقال .

ز) يبدأ الطلبة بعد ذلك فى أداء العملية بأنفسهم — على أن تتوفر لهم الأدوات والمواد اللازمة للعملية — وعلى المدرس أن يمر على كل طالب أثناء ادائه العملية — موضحا ومصححا ومشجعا حسب اداء كل طالب — وفى حالة وجود اخطاء شائعة يعيد المدرس شرح هذه الخطوة للمجموعة كلها توفيرا لوقته ووقت الطالب .

ح) قبل تأدية العملية على نطاق واسع — أو اذا تطلبت العملية استعمال مواد غالية الثمن — يعطى المدرس طلبته تمرينات عملية على الخطوات التى تتطلبها العملية ، ويشرف على الطلبة اثناء أدائهم للتأكد من

أنهم وصلوا الى التطبيق الفنى الصحيح ، والى المستوى المطلوب ، والى درجة الاستيعاب اللازمة . ويعالج فى هذه الأثناء نقط الضعف ويصلح الأخطاء .

ط) يزيد من خبرة الطالب العملية تقييم انتاجه أو ما انجزه من عمل . لذلك يدرب الطلبة على التمييز بين الانتاج الحسن والانتاج الردىء ، ولن يصل الطالب الى الانتاج الحسن الا اذا تمكن من التمييز بين هذا وذاك . ومقياس جودة الانتاج يحدده الغرض الذى سيستعمل فيه .

ى) على المدرس أن يلاحظ أن الطلبة يؤدون العملية تأدية صحيحة ، فالتدريب الناجح يحدث تغيرا تاما مستمرا فى السلوك .

ويمكن تعديل هذا المسلك فى تنمية القدرة اليدوية ليوائم نوعا معينا من القدرة اليدوية ، أو ليتفق مع طبيعة وعدد أفراد مجموعة من الطلبة ، أو حسب مايتوفر من أدوات أو مواد .

ومن المشاهد أن اكتساب القدرة اليدوية يكون أوفر كلما قل عدد أفراد المجموعة .

٦ ـ كتب الدراسة العملية :

هذا النوع من الكتب معدوم فى مدارسنا ، والواجب أن يكون فى يد الطالب ـ لكل مادة زراعية ـ كتاب يحوى التمرينات العملية المطلوبة ، على أن تقسم التمارين على أسابيع السنة الدراسية ، ويوضح فى كل تمرين الهدف منه وخطوات العمل .

٧ ـ اشراف ناظر المدرسة على الدراسة العملية :

واجب ناظر المدرسة الرئيسى هو الاشراف على التعليم والتدريب . أما ماعدا ذلك من أمور فانه فى المقام الثانى .

ويجب أن يكون الجزء الرئيسى من تقويم الناظر لمدى اشرافه الفعلى على عملية التعليم والتدريب .

مراجع البحث

1) Cook, G. C., and L. J. Phipps, «A Handbook on Teaching Vocational Agriculture,» The Interstate, Danville, III, 1952.

2) Hammonds, C., «Teaching Agriculture, «Mc Graw-Hill Book Company, Inc., New-York, 1950.

3) Garris, E. W., «Teaching Vocational Agriculture.» Mc Graw-Hill Book Company; Inc., New-York, 1954.

ارقام تتكلم

كثافة الفصل فى مراحل التعليم المختلفة وتغيرها فى السنوات

من ٥٣/٥٤ الى ٥٨/٥٩

للاستـــاذ ثابت عزيز الشــــارونى

بادارة الاحصــــاء

من الظواهر التربوية المعروفة أن مدى استفادة التلميذ من مجهـــود المدرس فى الفصل يتأثر الى حـــد كبير بعدد التلاميذ فى الفصل بالاضافة الى العوامل الاخرى المؤثرة فى هذه الظاهرة .

ومن المعروف أنه كلما زاد عدد تلاميذ الفصل قل نصيب التلميذ من اهتمام المدرس ومجهوده ، الامر الذى يترتب عليـــــه ضعف تحصيله . ولذلك يهتم المختصون من الفنيين بدراسة متوسط عدد تلاميذ الفصل فى كل فرقة بمراحل التعليم المختلفة .

ومن الطبيعى أن عدد تلاميذ الفصل الواحد يجب ألا يتجاوزحدا معينا يرى التربويون ــ نتيجة لتجاربهم المختلفة ــ انه الحد الذى تتحقق عنده الفائدة المنشودة للتلميذ ــ وفى الوقت نفسه يتحقق به عدم الاسراف فى نفقات التعليم ، اذ أن قلة عدد تلاميذ الفصل يتبعها زيادة نصيب التلميذ من مجهود المدرس . ولكن ذلك يؤدى الى زيادة كبيرة فى التكاليف ــ فاذا ما انقصنا عدد تلاميذ الفصل تلميذا واحدا أو تلميذين فى المتوسط نجد أنه ينجم عن ذلك زيادة فى النفقات تبلغ آلاف الجنيهات .

ففى المرحلة الابتدائية مثلا بلغ متوسط تلاميذ الفصل (٤٢) . فلو قللنا هذا العـــدد الى (٤٠) تلميذا فى المتوسط لكلفنا تخفيض تلميذين فى كل فصل مبلغـــا يصل الى حوالى مليون جنيه ، قد يكون من الافضـــل انفاقها فى تعليم عدد أكبر من التلاميذ . فالمشكلة تحتاج الى الموازنة بين تقليل عدد تلاميذ الفصل لنرتفع بنوع التعليم ، وبين زيادة عدد تلاميـــذ الفصل لنرتفع بكمية من يشملهم التعليم .

وفى الجدول التالى نعرض متوسط عدد التلاميذ فى الفصل فى كل فرقة فى مراحل التعليم المختلفة بالاقليم الجنوبى للجمهورية العربية المتحدة فى العام الدراسى ٥٨/٥٩ .

نوع التعليم	الاولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة	السادسة
	متوسط عدد تلاميذ الفصل فى الفرق المختلفة					
الابتدائى الاميرى	٤٦	٤٧	٤٣	٤١	٣٨	٣٤
الابتدائى الحر المعان	٤٦	٤٥	٤٥	٤٥	٤٣	٤١
الاعدادى العام الاميرى	٢٩	٢٧	٣١	٢٩		
الاعدادى الحر المعان	٢٩	٢٧	٢٨	٢٧		
الثانوى العام الاميرى	٣٥	أدبى ٢٥	٢٧			
الثانوى العام الحر المعان		علمى ٣١	٣١			
الاعدادى الفنى الصناعى	٣٥	أدبى ٢٧	٢٩			
الاعدادى الفنى الزراعى		علمى ٣٠	٣١			
الاعدادى الفنى التجارى	٣٠	٢٨	٢٧			
الثانوى الفنى الصناعى	٢٨	٢٤	٢٩			
الثانوى الفنى الزراعى	٢٨	٢٨	٢٨			
الثانوى الفنى التجارى	٣٢	٣٢	٢٩			
الثانوى الفنى النسوى	٢٩	٣٠	٢٩			
	٣٠	٢٧	٢٤			
	٣١	٢٩	٢٩			

ونجد من البيانات السابقة ان متوسط عدد تلاميذ الفصل بالتعليم الابتدائي يزيد عنه في جميع مراحل التعليم الاخرى ، اذ يصل المتوسط في الفرقة الاولى الى ٤٦ تلميذا في الفصل بكل من التعليم الاميرى والتعليم الحر ويقل هذا العدد في الفرق النهائية حتى يصل في الفرقة السادسة الى ٣٤ تلميذا في التعليم الاميرى والى ٤١ تلميذا في التعليم الحر . ويرجع ذلك الى عدة عوامل منها انقطاع بعض التلاميذ عن اتمام المرحلة في الفرق النهائية حيث تؤهلهم أعمارهم للدخول في ميدان العمل والسعى وراء الرزق لمعاونة ذويهم ، ومنها انقطاع بعض التلميذات بعد سن العاشرة في بعض القرى نتيجة لتمسك آبائهن بالافكار القديمة في شأن تعليم الفتاة ، وغير ذلك من العوامل الاخرى . أما في التعليم الاعدادى العام فنجد ان كثافة الفصل في الفرق المختلفة لا تتجاوز ٣٠ تلميذا في الفصل ، الا في الفرقة الثالثة بالمدارس الحكومية حيث يصل المتوسط الى ٣١ تلميذا في الفصل ..

وفي التعليم الثانوى العام نلاحظ زيادة متوسط عدد تلاميذ الفصل بالقسم العلمي عنه في القسم الادبي مما يبين زيادة اقبال الطلبة على الدراسة بالقسم العلمي عن القسم الادبي — هذا مع العلم بأن جملة عدد فصول القسم العلمي بالتعليم الثانوى نحو ثلاثة أمثال عدد فصول القسم الادبي في الفرقتين الثانية والثالثة .

وفي التعليم الثانوى الفني نلاحظ ارتفاع كثافة الفصل خصوصا في التعليم الصناعي اذ يصل تلاميذ الفصل في كل من الفرقتين الاولى والثانية من التعليم الثانوى الصناعي الى ٣٢ تلميذا في المتوسط ، ويرجع ذلك الى الاتجاه نحو التوسع في التعليم الفني لتخريج الفنيين اللازمين لمواجهة احتياجات البلاد .

تغير كثافة الفصل في السنوات من ٥٤/٥٣ الى ١٩٥٩/٥٨ :

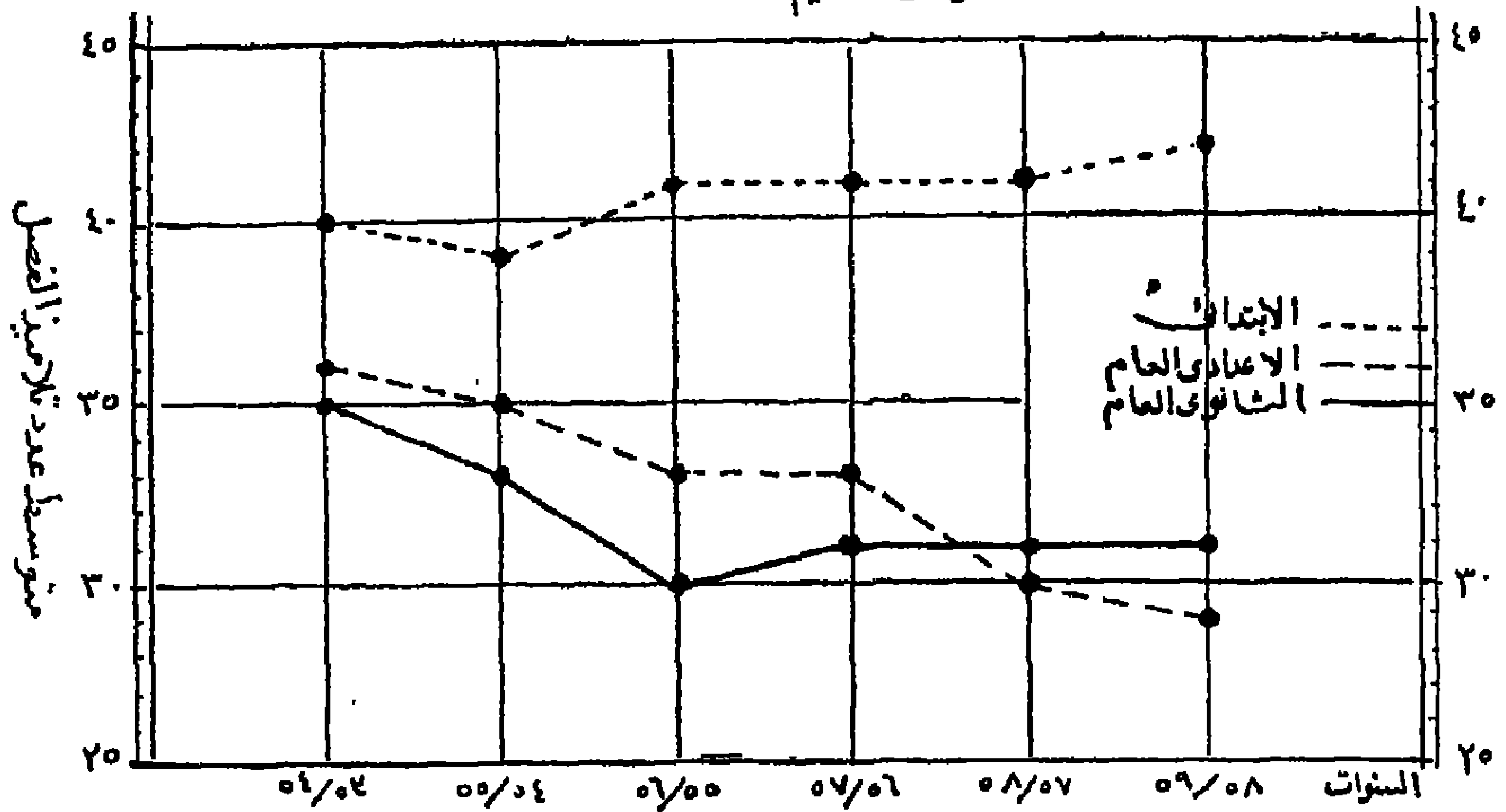
ولئن كان البيان السابق يمثل الوضع الحالي في العام الدراسي الحاضر الا أن متابعة التغير في السنوات السابقة يعطينا دلالة أوضح عن :

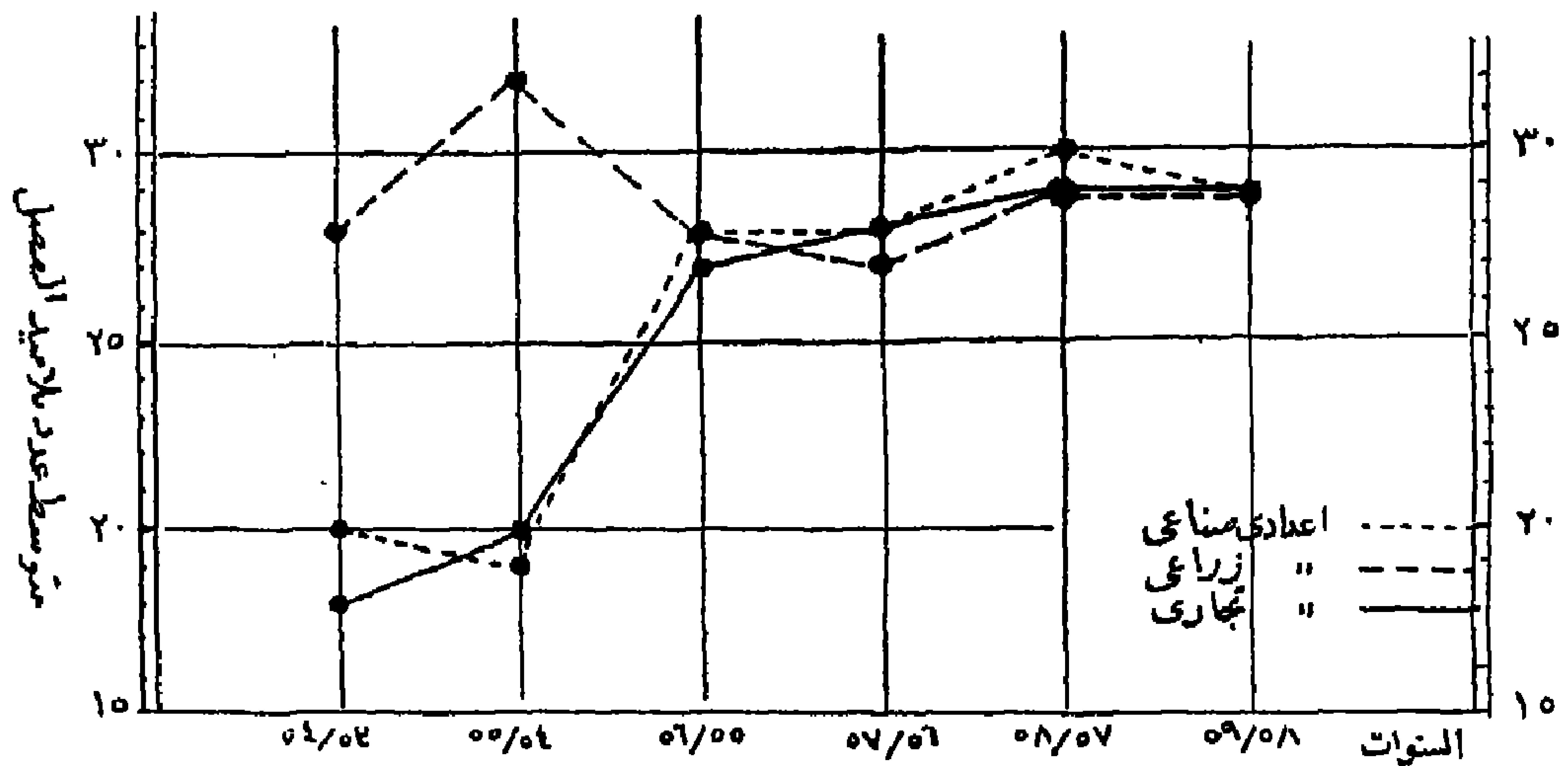
١ — مدى التغيير في كثافة الفصل بمراحل التعليم المختلفة ، وهل نتجه في نظمنا التعليمية الى متوسط مقبول (تربويا واقتصاديا) لتلاميذ الفصل في كل مرحلة ؟

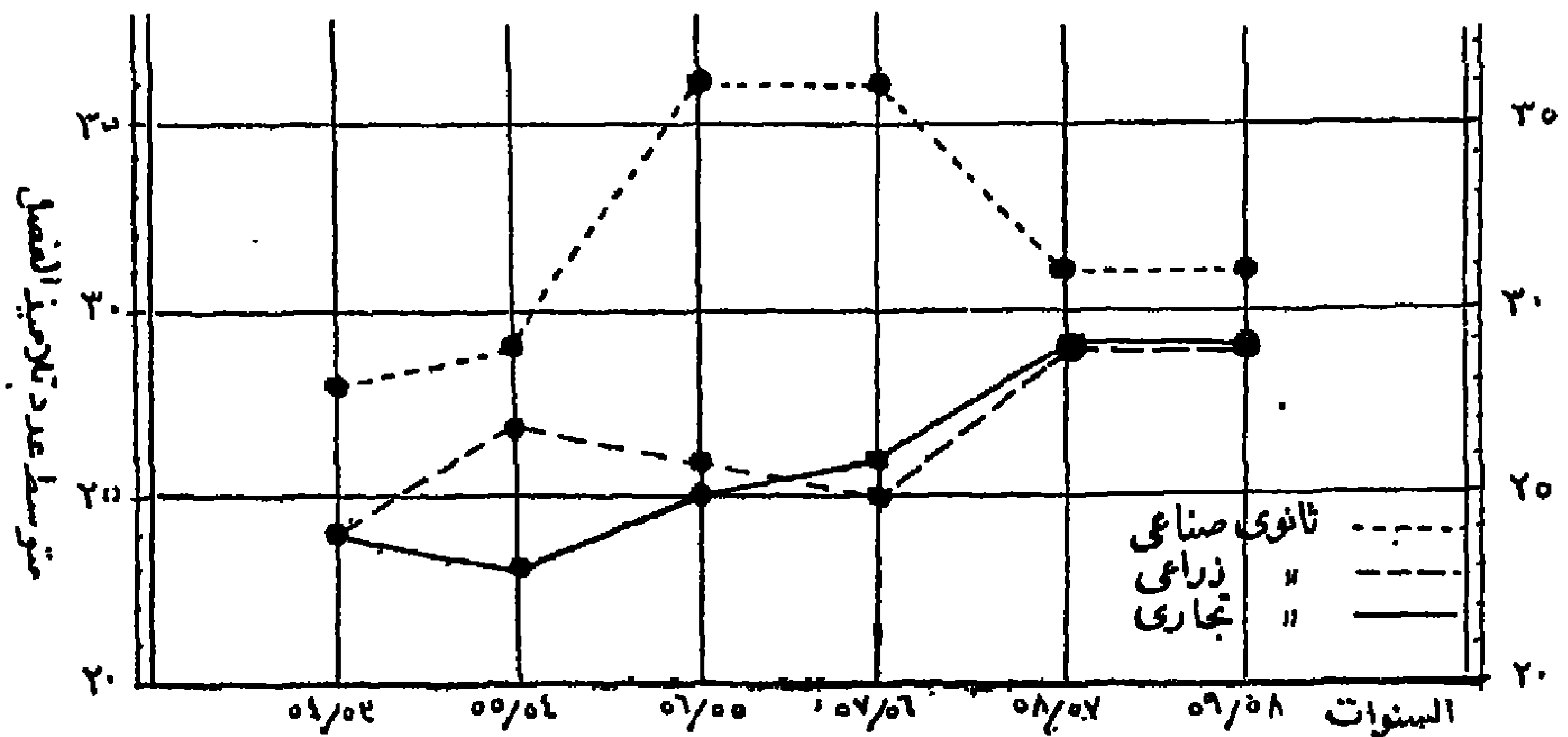
٢ — مدى الاقبال على كل نوع من انواع التعليم اذا ما قارنا متوسط تلاميذ الفصل بالعدد الدال على جملة الفصول .

والبيان التالي يعطينا عدد الفصول ، وكذا متوسط عدد تلاميذ الفصل الواحد في السنوات من ٥٤/٥٣ الى العام الحالي ٥٩/٥٨ في التعليم العام وفي التعليم الفني بمرحلتيه الاعدادية والثانوية .

متوسط عدد تلاميذ الفصل فى السنوات من ٥٣ الى ١٩٥٩/٥٨ بمراحل التعليم المختلفة.







* ففى التعليم الابتدائى نلاحظ اضطراد زيادة متوسط عدد تلاميذ الفصل مع الزيادة المضطردة فى عدد الفصول فى هذه المرحلة . ويرجع ذلك الى زيادة عدد الاطفال فى سن الالزام والى محاولة استيعاب أكبر عدد من الأطفال فى سن التعليم بهذه المرحلة .

* وفى التعليم الاعدادى العام نلاحظ تناقص متوسط عدد تلاميذ الفصل حيث يهبط من ٣٦ فى سنة ٥٤/٥٣ الى٢٩فى سنة ٩٥٩/٥٨ ، هذا مع التناقص المستمر فى جملة عدد فصول المرحلة الاعدادية .

ويرجع ذلك الى السياسة الجديدة فى التعليم ، تلك السياسة التى تعمل على الحد من التعليم العام والتوسع فى التعليم الفنى . كما أن

اختلاف نظام القبول فى هذه المرحلة كان له اثره الواضح فى خفض متوسط عدد تلاميذ الفصل فى سنتى ٥٨/٥٧ ، ١٩٥٩/٥٨ ، اذ أن

القبول بالمرحلة الاعدادية فى هاتين السنتين كان مقصورا على من أتموا الدراسة بالمرحلة الابتدائية بعد اجتياز امتحان للقبول بالمرحلة الاعدادية فى مستوى اتمام الفرقة السادسة من المرحلة الابتدائية ، بينما كان القبول قبل هاتين السنتين مباحا لمن أتموا الفرقة الرابعة من المرحلة الابتدائية بعد اجتياز امتحان للقبول فى مستوى هذه الفرقة .

* وفى التعليم الاعدادى الفنى يلاحظ اضطراد زيادة متوسط عدد تلاميذ الفصل مع الزيادة المضطردة فى عدد الفصول بجميع أنواع التعليم الفنى . ففى التعليم الاعدادى التجارى ترتفع كثافة الفصل من ١٨ فى سنة ٥٤/٥٣ الى ٢٩ فى سنة ٥٩/٥٨ مع زيادة فى عدد الفصول من

١٠ فى سنة ٥٤/٥٣ الى ١٨٩ فى سنة ٥٩/٥٨ . وفى الاعدادى الزراعى كانت كثافة الفصل ٢٨ فى سنة ٥٤/٥٣ واصبحت ٢٩ فى سنة ٥٩/٥٨ ، بينما زاد عدد الفصول من ٣٤ فى سنة ٥٤/٥٣ الى ٢٤٦ فى سنة ٥٩/٥٨ . وفى الاعدادى الصناعى كانت كثافة الفصل ٢٠ فى سنة ٥٤/٥٣ وأصبحت ٢٩ فى سنة ٥٩/٥٨ ، وزاد عدد الفصول من ١٠٤ فى سنة ٥٤/٥٣ الى ٥٨٧ فى سنة ٩٥٩/٥٨ . ويرجع ذلك الى التوسع فى التعليم الفنى لمواجهة احتياجات البلاد لتنمية اقتصادها والنهوض بالزراعة والصناعة فيها .

* وفى التعليم الثانوى العام نلاحظ تناقص متوسط عدد الطلبة فى الفصل حيث يهبط من ٣٥ فى سنة ٥٤/٥٣ الى ٣١ فى سنة ٥٩/٥٨ .

ويرجع ذلك الى الحد من القبول فى الثانوى العام وجعل الافضلية للالتحاق به لصغار السن من التلاميذ والحاصلين على نسبة مرتفعة من مجموع الدرجات فى امتحان الشهادة الاعدادية .

* أما فى التعليم الثانوى الفنى فنلاحظ اضطراد زيادة متوسط عدد التلاميذ فى الفصل حيث تصل فى التعليم الثانوى التجارى من ٢٤ فى سنة ٥٤/٥٣ الى ٢٩ فى سنة ١٩٥٩/٥٨ ، بينما زاد عدد الفصول من

١٨٣ فىسنة ٥٤/٥٣ الى٧٣٨ فىسنة ٥٩/٥٨ . وفى التعليم الثانوى الزراعى ترتفع كثافة الفصل من ٢٤ فى سنة ٥٤/٥٣ الى ٢٩ فىسنة ٥٩/٥٨ بينما زاد عدد الفصول به من ٩٧ فى سـنة ٥٤/٥٣ الى ٢٣٧ فى سنة ٥٩/٥٨ . وفى التعليم الثانوى الصناعى ترتفع كثافة الفصل من ٢٨ فى سنة ٥٤/٥٣ الى ٣١ فى سنة ٥٩/٥٨ بينما زادعددالفصول به من ٣٢٦ فى سنة ٥٤/٥٣ الى ٤٢٥ فى سنة ٩٥٩/٥٨ ، وفىالتعليم الثانوى النسوى ترتفع كثافة الفصل من ٢٠ فى سنة ٥٤/٥٣ الى٢٧ فى سنة ٥٩/٥٨ بينما زاد عدد الفصول من ١٥٧ فى سنة ٥٤/٥٣الى ٢٢٨ فى سنة ١٩٥٩/٥٨ .

عدد الفصول ومتوسط تلاميذ الفصل فى التعليم العام

من سنة ١٩٥٤/٥٣ الى سنة ١٩٥٩/٥٨

السنة	الابتدائى حكومى وحر		الاعدادى العام		الثانوى العام	
	جملة الفصول	كثافة الفصل	جملة الفصول	كثافة الفصل	جملة الفصول	كثافة الفصل
١٩٥٤/٥٣	٣٥٢٢٣	٤٠	٩٥٧١	٣٦	٢٦٦٧	٣٥
١٩٥٥/٥٤	٤٠٤١٦	٣٩	١٠٠٠٦	٣٥	٣١٩٨	٣٣
١٩٥٦/٥٥	٤٥٤٤٠	٤١	١٠٠١٦	٣٣	٣٥٤٥	٣٠
١٩٥٧/٥٦	٤٧٩٣٢	٤١	٩٥٨٥	٣٣	٣٥٢٣	٣١
١٩٥٨/٥٧	٥١٢١٧	٤١	٩١١٤	٣٠	٣٥٧٤	٣١
١٩٥٩/٥٨	٥٢٩٢٣	٤٢	٧٦٧١	٢٩	٣٣٨٧	٣١

* البيان الخاص بالسنة الدراسية ١٩٥٩/٥٨ مأخوذ من الاحصاء المبدئى للسنة المذكورة .

كثافة الفصل المبينة عبارة عن خارج قسمة جملة تلاميذ المرحلة بجميع المدارس على عدد الفصول ، فمثلا كثافة الفصل بالتعليم الابتدائى هى جملة تلاميذ المرحلة الابتدائية مقسوما على جملة عدد فصول المرحلة المذكورة .

عدد الفصول ومتوسط تلاميذ الفصل فى التعليم الاعدادى الفنى

من سنة ١٩٥٤/٥٣ الى سنة ١٩٥٩/٥٨

السنة	الاعدادى الصناعى جملة الفصول	الاعدادى الصناعى كثافة الفصل	الاعدادى الزراعى جملة الفصول	الاعدادى الزراعى كثافة الفصل	الاعدادى التجارى جملة الفصول	الاعدادى التجارى كثافة الفصل
١٩٥٤/٥٣	١٠٤	٢٠	٣٤	٢٨	١٠	١٨
١٩٥٥ ٥٤	١٤٣	١٩	٤٢	٣٢	١١	٢٠
١٩٥٦/٥٥	٢١١	٢٨	٦٧	٢٨	٢٠	٢٧
١٩٥٧/٥٦	٣٠٩	٢٨	٩٧	٢٧	٥٥	٢٨
١٩٥٨/٥٧	٤٤٧	٣٠	١٦٩	٢٩	١٢٩	٢٩
١٩٥٩/٥٨	٥٨٧	٢٩	٢٤٦	٢٩	١٨٩	٢٩

عدد الفصول ومتوسط تلاميذ الفصل فى التعليم الثانوى الفنى

من سنة ١٩٥٤/٥٣ الى سنة ١٩٥٩/٥٨

السنة	الثانوى الصناعى جملة الفصول	الثانوى الصناعى كثافة الفصل	الثانوى الزراعى جملة الفصول	الثانوى الزراعى كثافة الفصل	الثانوى التجارى جملة الفصول	الثانوى التجارى كثافة الفصل	الثانوى النسوى جملة الفصول	الثانوى النسوى كثافة الفصل
١٩٥٤/٥٣	٣٢٦	٢٨	٩٧	٢٤	١٨٣	٢٤	١٥٧	٢٠
١٩٥٥/٥٤	٢٣٧	٢٩	٩٩	٢٧	١٩٩	٢٣	١٤٨	٢٤
١٩٥٦/٥٥	٢٠٠	٣٦	١٤٣	٢٦	٣٠٠	٢٥	١٧٦	٢٣
١٩٥٧/٥٦	٢٧٣	٣٦	١٧٥	٢٥	٤١٢	٢٦	١٨٤	٢٥
١٩٥٨/٥٧	٣٧٠	٣١	٢١٣	٢٩	٥٩٢	٢٩	٢١٦	٢٦
١٩٥٩/٥٨	٤٢٥	٣١	٢٣٩	٢٩	٧٣٨	٢٩	٢٢٨	٢٧

Journal of Education

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES

OF THE INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO

---

* Issued Quarterly in. (November-January-March-May).
* Publishes Essays and Research Dealing with Education, Teaching, and Related Fields.

* Materials for Publications to be addressed to Dr. Mohamed Kh. Barakat, Secretary of the Editorial Board, 13, Liberation Square, Cairo, Tel. 31486.
* All other correspondence to be addressed to ustaz Abd El Fattah El Miniawi. Executive Director at the same address.
* Annual subscription as follows :

Minimum Period of Subscription one year.

Membership	P.T. 84
In Egypt and Sudan	P.T. 60
reduced to	P.T. 40 for Students of Teacher Training Institutions.
Abroad	P.T. 75

Price Per Copy

Egypt and Sudan	**P.T. 15**	**Palestine & Jordan**	**200 Mill.**
Syria and Lebenan	**200 L.P.T.**	**Iraq**	**200 Fils.**

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO.
EDITOR : Dr. ABD EL AZIZ EL-KOUSSY

2nd Issue January 1959 Year XI

CONTENT

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة
رئيس التحرير : الدكتور عبد العزيز القوصى

السنة الحادية عشرة | مارس ١٩٥٩ | العدد الثالث

فهرست

طبع بمطابع دار اخبار اليوم

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

- تصدر الصحيفة اربع مرات في السنة (نوفمبر — يناير — مارس — مايو)
- تنشر الصحيفة المقالات والأبحاث التي تعالج شئون التربية والتعليم وما يتصل بها .
- جميع الحقوق الخاصة بما تنشره الصحيفة من مقالات وأبحاث ورسوم محفوظة لرابطة خريجي معاهد التربية .
- ترسل المقالات باسم : **الدكتور محمد خليفة بركات** سكرتير تحرير صحيفة التربية ١٣ ميدان التحرير تليفون ٢١٤٨٦ .
- اما المكاتبات الاخرى فترسل باسم : **الأستاذ عبد الفتاح المنياوي** مدير ادارة الصحفية في العنوان نفسه .
- قيمة الاشتراك السنوي :

بمصر والسودان :

مـ
٨٤ الاشتراك السنوي في عضوية الرابطة والصحيفة

٦٠ الاشتراك السنوي في الصحيفة فقط

٤٠ لطلبة معاهد التربية ومدارس المعلمين

بالخارج : ٧٥ قرشا .

ولا يقبل الاشتراك الا عن سنة

ثمن النسخة :

بمصر والسودان ١٥ قرشا بفلسطين وشرق الاردن ٢٠٠ ملا

بلبنان وسوريا ٢٠٠ ع ل س بالعراق ٢٠٠ فلسا

صحيفة التربية

السنة الحادية عشرة مارس ١٩٥٩ العـــدد الثالث

نحو مجتمع عربى موحد

للاستاذ محمد العشماوى وزير المعارف الاسبق

لعلنا ونحن نعمل لتحقيق وحدة شاملة تجمع العرب على كلمة ســواء ، وتوثق بين شعوبهم روابط الالفة والتعاون والتمازج ، وترتفع أصواتنـــا بتحية هذه الوحدة وجعلها شعارنا المفضل وامنيتنا الكبرى وهدفنا الوحيد — أحوج ما نكون الى الاخذ بأسباب هذه الوحدة المنشودة وتهيئة الوسائل لبلوغها وتمهيد الطريق السنى قدما نحو تحقيقها من أيسر الطرق وأقرب المناهج

وأول هذه الاسباب وأولاها بالبداية ، التعريف بهذه الوحدة فى المحيط العربى ، التعريف بماهيتها وجوهرها وما تحققه من خير وتضامن وقوة للامة العربية — التعريف بأن هذه الوحدة طبيعية تنبع من صميم أوضاع المجتمع العربى وخصائصه وجغرافيته وتاريخه وكفاحه المشترك ، فلم يتوافر لامة من الامم ما توافر للامة العربية من أسباب الوحدة فى أى شكل من أشكالها فالماضى بأمجاده وأحداثه ومواقفه والوان نشاطه وشتى مناحى كفــاحه واحد لا يختلف ، تدعمه الاحداث والاهداف الموحدة فى كل حقبة من حقب الزمن . واللغة واحدة ، ووحدة اللغة من أهم أسباب التقارب بل التمــازج والتفاهم بالمشاعر والقلوب والعقول ، والعقيدة واحدة فى جوهرها ومصادرها وعناصرها وما تدعو اليه من مثل عليا . والعادات والتقاليد واحدة وحدها ما قدمناه من عناصر تكفى وحدها لوضع أسس ركينة لهذه الوحدة المرتقبة القائمة فعلا تنظمنا جميعا فى شتى نواحى نشاطنا ولا ينقصـها الا التنظيم والتنسيق والتوجيه والتدعيم . فمشكلاتنا الاجتماعية متشابهة بل متماثلة ومصادر ثقافتنا متقاربة بل متمازجة وميادين نشاطنا فى الماضى والحاضر متشابكة لا يحدها غير حدود اصطنعناها وتوشك أن تتلاشى ومســـتقبلنا الذى ننشده فى تحقيق مجتمع أفضل تسوده العدالة والمســاواة والاخاء والرخاء واحد متكامل متعاون ، برغم ما يبذله خصوم الوحدة من جهــود لبث الفرقة وتوهين الوحدة . وكفاحنا فى الماضى والحاضر موحد فى نوعيـه وميادينه وأهدافه . وعدونا واحد عرفناه وكافحناه ولا نزال نخوض معـه معركة التحرير . ومعالم نهضتنا واحدة فى شتى مجالاتها وأوضاعها . وقد كانت هذه العناصر والسمات والتاريخ المشترك فى أمجاده وكفاحه هى التى يسرت ودعمت بل وأوجبت قيام جامعة الدول العربية لتهيىء فرص التعاون والتضامن والتكافل والتفاهم ووضع الخطط المشتركة ورسم خطوطهـــا العامة وتوحيد الكفاح وتحديد ميادينه وتنظيم صفوفه ليتحقق لهذه الامة الموحدة سبل الوحدة المرتقبة ، فما نجده من تقارب وتعاون وتسـاند بل وتمازج هو من عمل الطبيعة ومن وحى هذه الوحدة وما قد يطرأ من اختلاف فى الرأى والاتجاه بين الحكومات ، لا بين الشعوب ، من عمل أعداء هــذه الوحدة العربية . فسبيلنا أن نحارب أسباب الفرقة حتى تسير فكرة الوحدة العربية فى طريقها دون عقبات أو أشواك يدفعها الى الامام ايمان الشـعوب العربية ووعيها . والله الموفق الى أقوم سبيل .

فكرة المدارس الاعدادية العمليــة

للدكتور عبد العزيز القوصى
المستشار الفنى لوزارة التربية والتعليم

لقــد تكون فى بلادنا فى الوقت الحاضر وعى تعليمى قوى ، واصبحت النظرة اليوم الى التعليم تختلف عما مضى .

كان التعليم فى العهود الماضية مهمته تخريج الموظف أو شبه الموظف ، وهذه حقيقة من الحقائق التى يحفظها التاريخ ، ففى عهد محمد على اتجه التعليم وجهة معينة لان محمد على فتن بالقوة ، بقوة نابليون ، فأراد أن يجعل من نفسه «نابليون» آخر فى بلاد الشرق ، فاتجه الى تقليد الحضارة الغربية فى وقته ، وفهم انهــا تنحصر فى ثلاث نواح : (الجيش . العلم . الصناعة) ولهذا انشأ المدارس العالية أولا لتخرج مهندسين وأطباء ومن اليهم للجيش ، ثم اضطر الى ان ينشىء المدارس الثانوية لتغذى المدارس العالية ، والى أن ينشىء المدارس الابتدائية لتغذى المدارس الثانوية ، فقلب السلم التعليمى رأسا على عقب .

وكانت مصر تعرف قبل ذلك لونا آخر من التعليم هــو اللون الدينى ، الذى يتمثل فى الكتاتيب والازهر .

وشـــجع محمد على الجاليات الاجنبيــة على توطن مصر ، واقطعهــم اقطاعيات ، وهؤلاء كان لهم تعليمهم الخاص .

وبهــذا أصبح فى مصر ثلاثة انواع من التعليم وثلاثة انواع من الثقــافة تخرج انماطا مختلفــة يصعب على كل منهــا أن يتفاهم مع احد النوعين الآخرين ، علاوة على ماتثيره هذه الانواع من شعور بالنقص .

وعندما جاء احتلال الانجليزى أصبح للتعليم أساسا آخر ، فقــد كان هم الانجليز اضعاف الجيش واضعاف الصناعة وتخريجموظفين يخضعون للحكام ، ولهذا حاربوا التعليم واغلقوا كثــيرا من المدارس بدعوى محاربة التعطل .

وهناك جانب مهم وهو أن وظيفة الحكومة كانت تعطى الموظف شيئــا من السلطان والجاه ، وهــذا السلطان والجاه ينعكس على من يتصــلون بالموظف ، وبذلك تكونت طبقة من أعوان الانجليز أو من مساعدى الحكام تتطلب ممن عداها ، أى من طبقة الشعب الذى استنزفت موارده وثرواته الطاعة العمياء .

نظر الشعب الى أبنائه راغبا فى حمايتهم من عســف ذوى السلطان ، فوجههم الى الناحية التى تهيىء لهم شيئا من الجاه ، أى وافق الشعب على أن يكون التعليم وسيلة الى الوظيفة ، وانعكس هذا كله على نفســية الناس ، وكانت له نتائجه المختلفة ، وقد لمسنا بأنفسنا صورا كثيرة لهذه التربية .

ومنذ أصبح التعليم وسيلة للتوظف شعر الناس بأن الاعمال اليدوية والصناعات وما اليها شيء مهين ، وسرى هذا الشعور الى الموجهين أنفسهم ، واستقر فى أذهان كثير من النـاس أن العمل فى المقاهى مثـلا أو فى قيادة السيارات أو غيرها شيء لايليق بشخص كريم ، وسرى هذا الشعور الى أعمال البيوت ، فنفر الناس منها .

والنتيجة الفعلية لهـذه النظرة أن توافد الاجانب على بلادنا ليشتغلوا بالاعمال اليدوية والعملية التى تدر الربح والرزق ، فانتقلت اليهم ثرواتنا ووصل التكيف بهؤلاء الى درجة أشربوا معهـا ثقافة المجتمع وتقاليده ، فاستغلوها لتستمر لهم السيطرة على هذه الاعمال .

وترتب على هـذا أننا عشنا عالة على غيرنا ، وشجعنا على اسـتيراد العمال ، وليس لهؤلاء من مؤهلات الا رغبتهم فى العمل ، ونحن نشـهد اليوم فى المدن الكبرى انهم تجمعوا وانشأوا لهـم اندية وقاموا بأكثر من وجه من وجوه النشاط التى تخدم جالياتهم .

هذه حالة محزنة جدا ، لان التعليم عندنا نظرى يكون العبيد لا السادة ، فالتلميذ الجيد للاسف هو التلميذ المطيع الذى يحفظ الدروس ويستمع الى مدرسـه ، وكأنه الآلة تعمل مايراد منهـا اذا أراد غيرها دون تفكير ، ونحن نشل فى الشخص يده ورجله وقلبه ولا ننشط فيه الا جانب التذكر الاعمى والحفظ الآلى لاغير ، أما جوانب التفكير والملاحظة والاجابة فنحن لانعنى بها على الاطلاق .

قصدت بهذا العرض أن أبين اهمية هذا الموضوع ، ومن سوء الحظ ان نسبة التعليم النظرى الى التعليم العملى سنة ١٩٥٣ كانت ٨٣ الى ١٧ — والذى نريده أن تنعكس النسبة .

هذه المدارس الاعدادية العملية معروف انها تعد للحياة ، وأحسب ان هذا كلام نظرى لاقيمة له الا اذا فكرنا جيدا فى مدلول كلمة « للحياة » .

قد افكر فى أن اخرج جيلا من الناس يريد ان يعمل فى مصـنع .. أو معمل أو متجر أو .. الخ ، وأسلحه أنا بالاسلحة التى تساعده فى هـذا الميدان ، اى أقدم له الادوات والخامات التى تساعده على النجاح فى العمل الذى يريده .

هذا الكلام يمكن ترجمته الى نواح كثـيرة ، ولكن يجب أن يكون ذلك بحسب كل مدرسة ، فلا يمكن أن نتصور أن مدرسة تشبه أخرى ، لانها فى الواقع تخالفها فى الحيـاة ، ولذلك لاينبغى أن تتماثل برامج جميـع المدارس العملية فى كل البيئات ، وانمـا يجب تنويعها تبعـا لحاجات كل بيئة ، والذى يخطط ذلك ويرسمه القادة الموجودون فى كل بيئة لا القاهرة وحدها .

وعندما وضعنا برامج هذه المدارس تعرفنا بقدر الامكان رغبات كل بيئة وكيف يهضم التلاميـذ مقومات البيئـة التى يعيشون فيهـا ، وجاءتنا مقترحات ممتازة انتفعنا بها ولا شك .

وفى بعض زيارتنـا للمدارس كنـا نواجه أسئلة عديدة . منها : تريد

الالتحاق بمدارس المعلمين . ما مصيرنا ؟ ومعنى هذا أن هؤلاء السائلين لم يتطهروا بعد من أدران الماضى ، الماضى الذى كان يعتبر التعليم وسيلة الى الوظيفة فحسب .

ولكننى اذا رأيت تلميذا تقدم برغبة فى اعطائه سلفة ليستعين بها على عمل فكر فيه : نجارة . سمكرة .. الخ فاننى أعتقد أننا نكون قد حققنا شيئا من النجاح .

أريد أن أخلق فى التلميذ حب العمل وروح العمل ، ولا أريد أن أقدم له المواد العملية فى اطار نظرى ، انما أريد أن يكون هو نفسه عمليا من نواح كثيرة : يدق المسمار .. يمسح قطعة الخشب .. يحسب الزمن اللازم لانجاز عملية ما .. يكون مستعدا لان يفكر فى العمل ويتحمس له . وفوق ذلك يعتمد على نفسه .

كان التلميذ يتخرج من مدرسة « الصنايع » ثم يبحث عن وظيفة . . كتابية .. وهو معذور ، لان التعليم لم يعده للاعتماد على نفسه . وهذه نقطة ينبغى الاستفادة منها .

ومن أهم أهداف بلادنا اليوم : رفع مستوى المعيشة ـ رفع مستوى الانتاج ـ الاكتفاء الذاتى ـ واذا كان هذا هو اتجاه الدولة واتجاه التعليم بالتالى ، فمعنى هذا أن المدارس الاعدادية العملية السبع هى أهم المدارس فى الجمهورية العربية المتحدة ، وأكرر هذا القول وأؤكده .

لقد تضخم التعليم الجامعى عندنا . عندناخمس جامعات فيها ٧٥٫٠٠٠ طالب ، وفى انجلترا ٢٢ جامعة فيها ٨٨٫٠٠٠ طالب . ومع هذا التضخم نعانى فقرا فى الحياة ، لان هناك علاقة بين المجتمع والمدرسة ، فانه اذا كانت فى المجتمع امكانيات فان الطالب يعمل بعد تخرجه ، ونحن نلمس غير ذلك : نلمس مثلا أن خريجى الطب لايجدون عملا ، ومعنى هذا أن التعليم النظرى قد اخفق لانه لايعد للحياة .

ونحن الآن فى حالة انتقال الى وضع أحسن ، وعلى الشعب أن يعد نفسه للنهوض بهذا الوضع ، وهذه نقطة أوضحها حتى نفكر فى انجاح المدرسة الاعدادية العملية .

أذكر أن غاندى كان محبوسا من نحو ١٥ سنة ، ومثل ذلك زميله ذاخر حسين ، وقد اتفقا وهما فى السجن على القيام بمشروع تعليمى يخرج أطفالا يعملون . وفعلا قام ذاخر بهذا المشروع ، ولكنه أصيب بشىء من الفشل لانه بالغ فيه ، ثم حدثت بعد هذا عملية تطوير . ولعله يكون من المفيد أن ننتفع بتجارب البلاد الاخرى مثل الهند واندونيسيا .

ان رسالتنا أن نخلص أنفسنا من الدنس أى من تمجيد التعليم النظرى وتحقير التعليم العملى ، ويجب ان نعمل على عكس هذا .

ويسعدنى أن يسهم الجميع فى تحقيق الاهداف الاساسية التى تصنعها الثورة فى هذه الايام . كما يسعدنى أن جميع المشتغلين فى حقل المدارس الاعدادية العملية فى ادارة التعليم الاعدادى وفى البحوث الفنية يوافقوننى على هذا الاتجاه . وهذه نقطة مشجعة على أن يستمر الانسان فى الكفاح لاداء رسالته مهما قوبل بالمعارضة ، لان أصحاب الرسالات هم دائما الذين يلقون المعارضة والمقاومة ، فلا يضيقوا بما يلقون من عنت ومشقة .

نشأة المدارس الاعدادية العملية

للاستاذ أحمد أحمد مصطفى المدير المساعد بالتعليم الاعدادى

فى سنة ١٩١٦ رأت وزارة المعارف العمومية أن التلاميذ الذين يتمون المرحلة الاولى – وكانت أربع فرق – لايحصلون من الخبرة والمعرفة ولا يكسبون من الدربة والمهارة مايمكنهم من أن يشقوا لأنفسهم طريقا فى الحياة ، ولهذا فكرت الوزارة فى انشاء المدارس الأولية الراقية وحددت اغراض مدارس البنين بأنها : «بمثابة الحلقة المتممة لحلقة التعليم بالمكاتب. والتعليم فيها متجه الى تقوية مواهب الطلبة واستعدادهم تقوية عملية لكى يتسنى لهم التبكير فى دخول معترك الحياة وبحيث يكونون قادرين على مزاولة أى عمل وبحيث تزاد كفايتهم وأهليتهم بسبب هذه التهيئة العامة مهما كان نوع العمل الذى يمارسونه » .

كما حددت اغراض مدارس البنات بأنها تزود البنات اللاتى يتممن المرحلة الاولى بقسط أكبر من المعرفة وتثقيفهن ثقافة نسوية تؤهلهن فيما بعد لتحمل أعباء الحياة المنزلية بنجاح . ولذلك أدخلت فى مدارس البنين بعض أوجه النشاط العملى كالنجارة والنسيج والمعادن كما وجهت عناية كبيرة للمواد النسوية فى مدارس البنات . وكانت مدة الدراسة فى مدارس البنين أربع سنوات ومدتها بمدارس البنات ثلاث سنوات . ولم تعمر مدارس البنين طويلا وبقيت منها مدرسة واحدة بالقاهرة حولت عام ١٩٢٥ الى مدرسة للمعلمين الاولية

أما مدارس البنات فاستمرت مدة أطول نظرا لانها كانت مصدر تموين مدارس المعلمات . ولما أصبح دخول مدارس المعلمات مباحا للتلميذات اللاتى أتممن الدراسة بالفرقة الرابعة الاولية قل الاقبال على المدارس الراقية للبنات وحولت نهائيا الى مدارس ابتدائية عام ١٩٥٢

وفى سنة ١٩٤١ قامت رابطة التربية الحديثة وجمعية الدراسات الاجتماعية ببحث موضوع مدرسة القرية وانشأت مدرسة بقرية المنايل ووضعت لهذه المدرسة مناهج تستمد أصولها من القرية وحقولها وحرفها وحاجاتها وحالتها الصحية ولم يكن عمل المدرسة مقصورا على خدمة الصغار وانما شملت الكبار أيضا .

وقد الحقت بالمدرسة مزرعة صغيرة كما انشئت بها ورش للسجاد والنسج والكليم والجلود والصناعات الريفية وهذه كلها يستفيد منها الصغار والكبار . وقد لفت نجاح التجربة نظر الوزارة فأنشأت المدارس الريفية وأوضحت الغرض منها بأنه ترغيب النشء فى العمل وطلب الرزق من خيرات الارض فى القرى ومن عمل اليدين فى المصانع بالمدن وبذلك يستكمل النشء ثقافتهم فى حدود بيئتهم ، فلا يصرفهم التعليم عن الكسب من طرق آبائهم وأجدادهم .

غير أن النهوض بهذه المدارس كان يتوقف على نوع المعلم وروحه وشعوره

برسالته وتحمسه لها ومن هنا جاءت فكرة انشاء مدرسة المعلمين الريفية عام ٩٤٨/٤٧ وكانت مناهجها فى مجموعها ترمى الى توجيه الدراسة نحو تفهم الطالب للبيئة الواقعية التى يعيش فيها بالمشاهدة الفعلية والعمل فى هذه البيئة وخدمتها ، أى ابراز الصلة بين الدراسة والتطبيق كما ادخلت مادة مشكلات المجتمع المصرى . وزاد الاهتمام بالمشروعات العملية والصناعات الريفية والتربية الرياضية .

وهذا المشروع وان لم يكن داخلا فى ميدان فكرة المدارس الاعدادية العملية دخولا كاملا الا انه يعطى فكرة عن الاهتمام بالتأهيل للبيئة رغم انه اعداد لايتصف بالعموم .

وقد أنشأت الوزارة مدارس الثقافة النسوية لتثقيف البنات اللاتى اتممن الدراسة بالمدارس الابتدائية واعدادهن للحياة المنزلية ، ثم انشأت مدارس للتربية النسوية للبنات اللاتى يتممن الدراسة بالمدارس الاولية وكان يعنى فى هذه المدارس بالتدبير المنزلى وفروعه واشتد الاقبال على هذه المدارس حتى بلغ عددها فى سنة ١٩٤٥ ، ١٦ مدرسة بها ١٨٠٥ تلميذة ثم تناقص الاقبال عليها لانصراف الفتيات الى مدارس المعلمات .

وعندما فكرت الوزارة فى مقاومة الفقر والجهل والمرض عام ١٩٤٧ عمدت الى انشاء دراسات تكميلية عملية للمنتهين من الدراسةالابتدائية ممن تحول ظروفهم المعيشية دون مواصلة التعليم وكانت مدتها سنتين ، وكانت هذه الدراسات تختلف باختلاف الجهات التى فتحت بها،فاتخذت صبغة تجارية فى الاسكندرية وبور سعيد وصبغة صناعية فى بعض المدن الكبرى مثل كفر الدوار والمحلة الكبرى والقاهرة وصبغة زراعية فى بلاد الريف ، والحقت هذه الدراسات ببعض المدارس الابتدائية القديمة ، وزودت بالادوات والخامات اللازمة ، وبالمدرسين الذين اعدت لهم دراسات خاصة فى الاشغال العملية والصناعات اليدوية والتربية الزراعية والصناعات الزراعية . غير أن هذه الدراسات لم تعمر أكثر من عامين اثنين اذ كان المدرسون المعينون لها يصرفون مرتباتهم من اعتماد ميزانية مقاومة الفقر والجهل والمرض . فلما قل الاعتماد فى عام ١٩٤٩ فصل جميع المدرسين المعينين على هذه الميزانية . وتوقف قبول تلاميذ جدد علاوة على انصراف التلاميذ عن الالتحاق بهذه الدراسات لانها لاتؤهلهم للحصول على مؤهل معتمد للتوظف .

وفى ٢٣ سبتمبر ١٩٥١ صدر القانون رقم ١٤٣ لسنة ١٩٥١ بشأن تنظيم مرحلة التعليم الابتدائى ونص فى المادة (٢٢) منه على انه يجوز للوزير اضافة سنتين دراسيتين او ثلاث ببعض المدارس الابتدائية تكون لها صبغة زراعية او صناعية أو تجارية للبنين وفقا لحاجة البيئة التى بها المدرسة . أو تكون لها صبغة نسوية للبنات ويحضر هذه الدراسة التكميلية من يرغب فيها من البنين والبنات الذين قضوا سنى التعليم الابتدائى وتحدد النظم والخطط والمناهج لهذه الفرق التكميلية بقرار يصدره الوزير . وقد اعدت المراقبة العامة للتعليم الابتدائى فى ذلك الوقت مشروع قرار لتنظيم هذه الدراسات التكميلية يشمل ما يأتى :

الدراسات التكميلية الزراعية :

وتدرس بها اللغة العربية والدين ولغة أجنبية وثقافة اجتماعية عامة وفلاحة وصناعات ريفية وحساب زراعى وامساك دفاتر . وعدد الحصص الاسبوعية ٣٤ حصة

الدراسات التكميلية التجارية :

وتدرس بها اللغة العربية والدين ولغة أجنبية وثقافة اجتماعية عامة وحساب تجارى وامساك دفاتر وآلة كاتبة وفن البيع واعمال السكرتارية وعدد الحصص الاسبوعية ٣٤ حصة .

الدراسات التكميلية النسوية :

وتدرس بها اللغة العربية والدين ومواد ثقافية علمية واجتماعية وحساب منزلى وامساك دفاتر وتفصيل وخياطة وتطريز وتدبير منزلى وعدد الحصص الاسبوعية ٣٤

وقد صدرت نشرة للمناطق بذلك فى ١٩٥٢/٧/١٩ غير أن هذا المشروع لم يكتب له الظهور ، اذ رات الوزارة عقب ذلك ارجاء تنفيذه حتى يمكن قبول أكبر عدد ممكن من التلاميذ بالسنة الاولى الابتدائية وتسريح جميع التلاميذ الذين وصلوا الى نهاية الفرقة الموجودة بالمدرسة الابتدائية بصرف النظر عما اذا كانوا قد استكملوا دراستهم الابتدائية وفق ما كان متبعا فى ذلك الوقت أم لم يستكملوها .

ولما كانت حكومة الثورة تستهدف رسم سياسة ثابتة منسقة للنهوض بمرافق البلاد فقد الفت اللجان الوزارية لبحث النواحى المختلفة لهذه السياسة وبدات اللجنة الوزارية للتعليم عملها بالنظر فى الخطوط الرئيسية لتنظيم التعليم ، ورات انه اذا كانت امكانيات الدولة لاتسمح بأن تتحمل أعباء تهيئة التعليم لجميع الاطفال الى مستوى أعلى من مستوى التعليم الابتدائى ، فان من المرغوب فيه أن نرتفع بهذا المستوى بالنسبة لاكبر عدد ممكن منهم تمهيدا للارتفاع بالنسبة للجميع فى المستقبل وذلك بانشاء مدارس ابتدائية راقية تجمع بين تزويد التلاميذ بقدر أوفى من الثقافة العامة وبين اعدادهم اعدادا عمليا للحياة وفقا لحاجات البيئة فتكون ذات صبغة ريفية فى القرى وذات صبغة صناعية وتجارية فى المدن بالنسبة للبنين وتكون ذات صبغة نسوية أو مهنية فى المدن والقرى على السواء بالنسبة للبنات .

ويقبل بهذه المدارس التلاميذ الذين أتموا الدراسة بالمدارس الابتدائية بنجاح وتكون مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات قابلة للزيادة عند الاقتضاء ويكون التعليم فيها بالمجان مثلها فى ذلك مثل المدارس الابتدائية .

وينشأ من هذه المدارس العدد الذى تسمح به موارد البلاد . والمفهوم أن هذا النوع العملى من التعليم لايعد للوظائف الحكومية وأن الغالبية الكبرى من التلاميذ الذين يواصلون الدراسة بعد نهاية سن الالزام يتجهون اليه لا الى التعليم الثانوى بأنواعه

وقد صدر قانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ بشأن تنظيم التعليم الابتدائى ونص فى المادة ٣٥ منه على انشاء مدارس ابتدائية راقية ذات صبغة ريفية أو تجارية أو نسوية لاعداد التلاميذ اعدادا ثقافيا واجتماعيا وعمليا ملائما للبيئة ونصت المادة ٣٦ على شروط القبول بهذه المدارس فحددت الحد الاعلى للسن بأربع عشرة سنة كما اشترطت اتمام الدراسة الابتدائية بنجاح . ونصت المادة ٣٧ على أن التعليم فى هذه المدارس بالمجان وتقدم للتلاميذ وجبة غذاء كل يوم فى أثناء السنة الدراسية ونصت المادة ٣٨ على أن مدة الدراسة ثلاث سنوات وتجوز زيادة هذه المدة بالنسبة الى أى نوع من هذه المدارس بقرار من الوزير . ونصت المادة ٣٩ على أن يعين الوزير بقرار منه الخطط والمناهج ونظم النقل والامتحان التى تتبع فى هذه المدارس خلال السنوات الخمس الاولى من العمل بهذا القانون على سبيل التجريب ونصت المادة ٤٠ على أن تتولى المناطق التعليمية ادارة هذه المدارس شأنها فى ذلك شأن المدارس الابتدائية .

وتنفيذا لهذا القانون صدر القرار الوزارى رقم ١١٤٣٦ بتاريخ ١٩٥٣/٨/٢٦ بشأن خطط الدراسة بهذه المدارس ووضعت أربع خطط لانواع أربعة من المدارس الابتدائية الراقية وهى الراقية الريفية والراقية بالمدن والراقية النسوية والراقية لتحفيظ القرآن الكريم وكان ضمن أهداف هذه المدارس الاخيرة اعداد من يريدون اللحاق بالمعاهد الدينية وكان عدد مواد الدراسة بكل نوع من هذه المدارس ١٥ مادة وعدد الحصص ٤٠ حصة أسبوعيا .

وفتحت هذه المدارس فى العام الدراسى ١٩٥٤/٥٣ ولم يكن عليها اقبال فى أول العام لعدم معرفة الناس بأهدافها . ثم حدث أن صدر تصريح من الوزارة بأن هذه المدارس تؤهل لدخول معاهد المعلمين العامة فاشتد الضغط عليها الى درجة رأت معها الوزارة أن تتوسع فى فتح الفصول الراقية دون استعداد أو ميزانية ففتحت هذه الفصول ملحقة بالمدارس الابتدائية وقام بالتدريس فيها مدرسو المرحلة الاولى وأشرف عليها نظار المرحلة الاولى ولم يفكر فى تزويد هذه الفصول وبعض المدارس بالخامات أو الادوات أو الاموال اللازمة للنهوض بالنواحى الفنية بالمدرسة . وبذلك ضاعت فلسفة الفكرة نتيجة الرغبة فى التوسع ارضاء للجمهور دون اعداد أو قدرة فنية على هذا التوسع وذلك علاوة على عوامل اخرى يمكن تلخيصها فيما يأتى :

١ - الارتجال فى التنفيذ دون الرجوع لذوى الخبرة فى هذه الشئون فقد أعدت الخطط والمناهج وأماكن المدارس والنظار فى فترة لاتزيد على بضعة أسابيع فى صيف ١٩٥٣ .

٢ - عدم وضوح فكرة رسالة المدارس الراقية فى رؤوس نظار هذه المدارس ومدرسيها بل والمفتشين .

٣ - قصور الميزانية المخصصة لها واستمرار ذلك القصور مما جعل امكانيات هذه المدارس لاتزيد عن امكانيات المدارس الابتدائية فى النشاط الرياضى والاجتماعى والرحلات والتغذية بل وفى تزويد ورش هذه المدارس بالادوات الضرورية .

وقد صدر قانون رقم ٢١٣ لسنة ١٩٥٦ فى شأن التعليم الابتدائى ولم يشر الى المدارس الابتدائية الراقية وبذلك انتهت هـذه المدارس بزوال قانون (٢١٠) لسنة ١٩٥٣

وعندما صدر قانون (٥٥) لسنة ١٩٥٧ فى شأن تنظيم التعليم الاعدادى العام نص فى المادة (١٧) على انشاء المدارس الاعدادية العملية على سبيل التجريب لمـدة خمس سنوات غايتها اعـداد المنتهين من دراسة المرحلة الابتدائية اعدادا ثقافيا واجتماعيا وعمليا ملائما للبيئة .

ورات الوزارة تفادى بعض العيوب التى لاحظتها على المدارس الابتدائية الراقية فاختارت ست مدارس منها مما توافرت فيها الامكانيات المناسبة لرسالة هذه المدرسة كما تفادت قصور الميزانية فخصصت مبالغ مناسبة ترصد بادارة البحوث الفنية لمواجهة حاجات هذه المدارس وتوزيعهـا وفقا لمـا فيه المصلحة .

هذا الى أن ادارة البحوث الفنية قـد خطت خطوة جديدة فى التعاون الكامل مع ادارة التعليم الاعدادى والمفتشين الاوائل للاستفادة من خبرتهم فى توجيه هـذه المدارس نحـو أهدافهـا الموضـوعة . ولذلك فكرت فى تحديد دور كل هيئة فى توجيـه التجربة التى من أجلها انشئت هـذه المـدارس والتى نعلق على نجاحهـا آمالا كبيرة ، إذ تكون بمثابة مرحلة نهائية لتلاميذ المرحلة الاولى فتعـدهم للحياة اعدادا عمليا يتناسب مـع ميولهم واستعداداتهم وظروف مجتمعهم وهـذا الاعداد يتصف بالعموم حتى يفيد التلاميذ من برامجه خبرات منوعة تعينهم على العمل فى مختلف الميادين .

وانى لأرجو أن نسهم جميعا بخبراتنا فى توجيه التجربة حتى نضـمن نجاح الفكرة ونتدارك ما قد يصادف تحقيقها من صعاب أو ماقد نلاحظه فى أثناء زياراتنا لهذه المدارس من نقص أو فتور فى التنفيذ ، كما اننـا لنرحب بأية مقترحات جديدة مدروسة للسير قدما نحو نجاح تنفيذ فكرة هذه المدارس

وكلمة أخيرة أوجهها الى السادة نظار هذه المدارس بأن يكيفوا المناهج والنشاط العلمى والعملى بالتغيرات الثقافية والاقتصادية والاجتماعيـة التى تعترى البيئـة المحيطة بهم فالموضوعات المدرسـية التى يزود بهـا التلاميذ فى دراساتهم يجب أن تكون لها علاقة مباشرة وغير مباشرة بتطور الحياة فى المجتمع . وعن طريق ذلك يستطيع التلميذ أن يستفيد من المنهج المدرسى والخطة التعليمية التى تتلاءم مع سنة التقدم السريع الذى يؤثر فى كل وجه من وجوه العمران والتقدم المستمر فى حياة الفرد والجماعة .

يجب أن ننشر الوعى لتحقيق اهداف هذه المدرسة ويجب أن نكرس وقتا وجهدا لهذه التجربة حتى نضمن نجاحها . وليس القصد من هـذا أن الهدف هـو انجـاح التجربة بوسـائل مصـطنعة أو بامكانيات لايمكن توفيرها اذا ماتوسعنا فى نشر هذه المدارس أو عممناها وانما القصـد هو الوصول الى الحقيقة لصالح التعليم وصالح المجتمع . اذ أن مايهمنـا هو أن نصل الى اتجاهات سليمة فى بناء المناهج وفى طرق التدريس وفى ربط الدراسة بالعمل الميدانى وكل هذه أسباب تدعم اركان السياسة التعليمية وينتقل نفعها الى مراحل التعليم المختلفة جميعا .

المشروعات التربوية بمنطقة دمياط التعليمية

للاستاذ امام ناصف

مدير التربية والتعليم بدمياط

كانت وظيفة المناطق التعليمية فى عملية التربية والتعليم هى وظيفة المنفذ لتعليمات وتوجيهات الوزارة وبذلك كان دور المناطق دورا جامدا سلبيا واقتصر عملها على انتظار ما تتلقاه من الوزارة وهى الجهاز المركزى من نشرات فتنشط لتفسيرها وتطبيقها وتنفيذها ثم تقبع ساكنة حتى توقظها نشرة أخرى أو كتاب دورى جديد أو ما شابهها .

ثم عم انتشار التعليم وكثر المتعلمون وفتحت المدارس فى الجهات السحيقة والاطراف النائية وازداد عدد المدرسين والمدرسات وتعددت المراحل التعليمية وتطورت فكرة التربية والتعليم وظهرت النظريات والآراء الحديثة وبرزت آفاق جديدة وتفتحت الاعين عن البيئة ، عن الجوار من الارض والماء والسماء ، عن الكنوز المدفونة ، عن الطاقة البشرية الكامنة ، عن استغلال ما تتناوله اليد وما يرنو اليه البصر ، عن الاكتفاء الذاتى ، فظهرت المشاكل وكثرت وتنوعت بل وتعقدت وزاد من تعقيدها انتشار المناطق فى الشمال والجنوب وتغيرت أوضاعها وطبيعتها فبعضها ساحلى ممطر والآخر قارى جاف وبعضها يعج بالمصانع والآخر يهتم بالزراعة حتى المناطق الزراعية تختلف فى نوع زراعتها والمناطق الصناعية تتباين فى خاماتها حتى العادات والتقاليد واللهجات تتنوع من اقليم لآخر ووضح أن ما ينفع منطقة لا يصلح لاخرى وما ينجح فى اقليم قد لا يستقيم فى آخر ، وأصبح من الواجب أن تستقل كل منطقة تعليمية بنفسها ، بجهازها الادارى والفنى ، بتفكيرها ونشاطها ، بعناصرها وكفايتها ، بل وبنظرتها وفلسفتها نحو نظرية التعليم وأهدافه وغاياته ووسائله ، ولذلك عمدت الوزارة الى تطبيق اللامركزية ومنحت المناطق سلطات أوسع من النواحى الادارية حتى تستطيع ان تؤدى وظيفتها اداء أفضل ولتبسيط الامور وانجازها فى يسر وسهولة ، ولا تزال الوزارة تتخلى عن كثير من سلطاتها فى هذه الناحية حتى انها تقوم بتجريب فكرة النمذجة فى بعض المناطق وفصل ميزانياتها ودرجاتها وتنقلاتها حتى اذا نجحت الفكرة أمكن تعميمها فى غيرها من المناطق — أما الناحية الفنية فلا تزال وقفا على الوزارة فهى التى تتولى اعداد المناهج واقرار الخطط واعتماد الكتب وطريقة النقل والفصل والقيد واعداد المراحل التعليمية وتحديد مدة كل مرحلة والسن عند الالتحاق وعدد الفصول ومستويات الكفاية وتحديد نوع الشعب والصناعات فى المدارس الفنية المختلفة .. الى غير ذلك مما يضع عملية التربية فى المناطق المختلفة فى قالب واحد جاف جامد دون نظر الى ما بين الاقاليم المتعددة من اختلاف فى ظروفها من حيث البيئة الطبيعية والصناعات المنتشرة والتجارات الرائجة وما الى ذلك . وقد فطنت الوزارة فى العهد القريب الى ذلك فبدأت فى تخفيف قيود هذه المركزية الفنية فطلبت الى المناطق أن تقوم — بجانب هذا التخطيط العلمى الموحد بين جميع المناطق — بعمل بعض المشروعات

التربوية . التى تناسبها والتى ترمى استغلال ظروف الاقليم استغلالا يخدم الوظيفة التربوية .

وبذلك بدات المناطق فى ارتقاء أول درجات سلم الاستقلال الفنى وتتحرر تدريجيا من ناحية التنفيذ الى ناحية التفكير والابتكار ، وتسهم بآرائها وخبرتها وتجاربها فى تطوير أهداف ووسائل التربية والتعليم بحيث تتلاءم مع طبيعة واحتياجات الاقليم الذى تنفذ فيه .

ما هو المقصود من المشروع التربوى ؟

مما سبق يتضح بجلاء ما هو مقصدنا من كلمة « المشروع التربوى » ، ويمكن تلخيص المعنى بأنه عبارة عن التخطيط والابحاث والجهود والافكار التى يشترك فيها التلاميذ على اختلاف أعمارهم ومراحلهم مع مدرسيهم ونظارهم وأولياء أمورهم واهل الرأى لتحقيق هدف ، هو معنى ، هو توجيه التعليم توجيها بيئيا ، يحقق لكل منطقة شخصيتها ويساعد على تفهم تشكيلاتها وايجاد الحلول الصالحة لها والاستفادة بامكانياتها حتى يتم التجاوب بين التلميذ وبيئته ، ويزداد الولاء بينهما ، فتزداد البيئة فى السخاء ويتفانى الابناء فى الوفاء .

طريقة اعداد المشروع :

يمر المشروع بعدة مراحل متعاقبة متكاملة حتى يصبح حقيقة واقعة وهذه المراحل هى :

١ ـ **مرحلة التفكير** : وفى هذه المرحلة تقوم المنطقة باستعراض المشروعات المناسبة ثم اختيار المشروع الملائم وتوضح فكرته والعوامل التى دعت الى اختياره والهدف المقصود من نشأته ، وما فيه من قيم تربوية وفوائد اجتماعية .

٢ ـ **مرحلة التخطيط** : وفيها يتم جمع الاحصاءات والبيانات والمعلومات والوثائق وترسم خطة المشروع وخطوات تنفيذه وتبحث ميزانيته ومصادر تمويله وطريقة الصرف ، كذلك تقدر المدة المناسبة للانتهاء منه .

٣ ـ **مرحلة التنفيذ** : فى هذه المرحلة يدخل المشروع مرحلة التنفيذ ويحدد القائمون والمشرفون على انجاز كل عمل وتوزع المسئوليات وتبحث العقبات وكيفية التغلب عليها .

٤ ـ **مرحلة التقويم** : بعد الانتهاء من المشروع يقوم المشروع لمعرفة مدى تحقيقه للافكار والاهداف التى انشىء من اجلها وعن النتائج القريبة والبعيدة التى يمكن الحصول عليها وعن التحسينات التى يمكن ادخالها عليه وعن وسائل تعميمه فى المناطق وجهات أخرى للانتفاع بها .

مشروعات منطقة دمياط فى العام الماضى

وقد قامت منطقة دمياط فى عام ٥٨/٥٧ بتحقيق نحو ٢٥ مشروعا من المشروعات التربوية والاجتماعية ، وقد نشرت هذه المشروعات بالتفصيل فى سجل مشروعات الادارات والمناطق التعليمية لعام ١٩٥٨ الذى أصدره مكتب المستشار الفنى ، ويمكن عرض هذه المشروعات بايجاز فيما يأتى :

أولا ــ المشروعات التربوية :

١ ــ متحف التربية والتعليم : وهو عبارة عن صالة كبرى بديوان المنطقة تحتوى على نماذج من انتاج الطلبة فى مختلف النواحى وعينات من الكتب والمناهج وخرائط موضع المدارس وطرق الوصول اليها والنشرات التى تنظم القبول والفصل واعادة القيد واحصاءات عن التلاميذ والمعلمين والمؤهلات ونتائج الامتحانات والمدارس الحكومية والمؤجرة وميزانية المنطقة ..... وبعبارة سهلة هو المنطقة ممثلة فى صالة .

٢ ــ مصنع وسائل الايضاح : لتمرين المعلمين على صنع وسائل الايضاح بايديهم ثم قيامهم بتمرين التلاميذ أنفسهم بعملها وعدم الاعتماد على وسائل الايضاح الجاهزة .

٣ ــ خريطة التلميذ : طبع وتوزيع خرائط الجمهورية العربية المتحدة والعالم العربى ومديرية دمياط وغيرها لكل تلميذ لتعريفهم بوطنهم الصغير والكبير والاكبر وتنمية الوعى القومى .

٤ ــ كتيبات ومطبوعات : كتيبات تصدر من حين لآخر تتضمن معلومات وافية عن البيئة المحلية وأعلام الاقليم لزيادة ربط التلميذ ببيئته .

٥ ــ مجلات تفاتيش الاقسام : لكل قسم مجلته ولكل مجلة طابعها وشخصيتها وبيئتها وأبحاثها ، وفى هذا انتقال من تفسير البيئة العامة الى شرح البيئة الخاصة للتلميذ ..

٦ ــ الكشافة البحرية : للاستفادة من البيئة الساحلية وتحوير النشاط الرياضى بما يلائم امكانيات الاقليم .

٧ ــ الاستاد الرياضى : لتفريج أزمة الملاعب بالمدارس وايجاد متنفس للنشاط الرياضى للتلاميذ ، وقد سمح للهيئات الاخرى كالمعهد الدينى والنقابات بمزاولة نشاطهم فيه أيضا .

ثانيا ــ المشروعات الاجتماعية :

١ ــ الجمعية التعاونية : اسست الجمعية للعمل على تيسير حاجيات التلاميذ من الأدوات المدرسية ، والمدرسين من الحاجيات الضرورية ، وفى هذا حل لتخفيف بعض مشاكل المعيشة وتساعد الى حد ما هيئات التعليم على عدم ضياع وقتهم فى الحصول على الاصناف المعدومة فى السوق .

٢ ــ مقاومة الحفاء : وذلك بصنع أحذية متينة تحت اشراف المنطقة بخامات تقوم بشرائها لضمان جودتها وبيعها الى التلاميذ غير القادرين مع اسهام المنطقة بحوالى ثلث ثمنها .

٣ ــ بيت الغرباء : لتيسير إيواء وتغذية الطلبة المغتربين للتفرغ الى دراساتهم ، فقد كلفت المدارس الثانوية والمعلمين العامة بتخصيص بعض حجراتها لهذا الغرض حسب امكانياتها ، وتقوم بتنفيذ هذا المشروع بطريق تعاونى .

٤ ـ بيت التدريب : لاقامة حلقات التدريب به واعداده بحيث يتسع لمبيت الدارسين ، وفى هذا تيسير لمشكلة المواصلات وعقبات المبيت ، كما يساعد على زيادة أواصر المعرفة والصلات بين الدارسين .

ثالثا ـ المشروعات الثقافية :

١ ـ الندوات التعليمية لهيئات التعليم وتنظم فى فترات دورية لبحث النشرات والتعليمات ومناقشتها واتخاذ القرارات المناسبة ثم يقوم كل مختص بتنظيم ندوة أصغر فى جهة اختصاصه لتوصيل ما انتهى اليه الرأى فى الندوة المركزية ، وهكذا تنتقل الآراء والتنظيمات من ندوة الى أخرى أكثر اتساعا .

٢ ـ مؤتمرات التعليم : تعقد مؤتمرات لهيئات التعليم ، كل مرحلة على حدة فى منتصف العام الدراسى ، لدراسة المشكلات التى تعترض سير الدراسة لمواجهة المسئولين .

٣ ـ مطبعة المنطقة : قامت المنطقة بشراء مطبعة جديدة وزودتها بالحروف والادوات اللازمة وعينت لها أحد المختصين فى الطباعة ، وتقوم هذه المطبعة بطبع نشرة المنطقة النصف شهرية والنشرات الأخرى المختلفة

٤ ـ دليل المنطقة : وهو عبارة عن كتيب به جميع البيانات الهامة الخاصة بالمنطقة .

رابعا ـ مشروعات خدمة البيئة :

١ ـ بحث مشكلات البيئة : تساهم المنطقة فى بحث بعض مشكلات البيئة وقد بحثت مشكلة البطالة بين العمال فى حضور عضو مجلس الامة وقتئذ ونقابات العمل ورجال وزارة الشئون الاجتماعية والعمل ، كما تنوى معالجة مشكلة الصيادين فى هذا العام .

٢ ـ غزو الريف : وتكون باقامة حفلات ثقافية وتمثيلية فى ربوع الريف السحيق لنشر الوعى الثقافى والفنى والترويحى لهذه البلاد المحرومة من أمثال هذه الحفلات .

خامسا ـ المشروعات الترويحية :

وهذه المشروعات خاصة بتكوين فريق موسيقى من موظفى المنطقة ، وفريق رياضى وفريق تمثيلى ، وذلك للاسهام فى الترويح عن الموظفين ، وتجديد نشاطهم واشباع هواياتهم .

مشروعات هذا العام ١٩٥٩/٥٨

١ ـ متحف مجسم لمديرية دمياط : وهو عبارة عن ديوراما تبين انواع الصناعات وخامات البيئة ويساعد على التعريف بالبيئة بصورة تكاد تكون مطابقة للواقع .

٢ ـ المشغل التعاونى : لتشغيل اللاتى أتممن المرحلة الاولى ولم يلتحقن

بمرحلة أعلى لانتاج الزى الموحد ، ولتعليمهن حرفة تساعدعلىكسب العيش الشريف ، ويدار المشغل بطريقة تعاونية بحيث تغطى أرباحه تكاليفه .

٣ ـ أعلام الاقليم : كتيبات عن البارزين من أهالى الاقليم فى جميع النواحي وقد صدر فعلا كتيب عن الدكتور على مصطفى مشرفة العالم الرياضى العالمى .

٤ ـ الاعمال اليدوية فى المدارس الابتدائية : ربط خامات البيئة بحصص الاشغال اليدوية والتربية الزراعية بمدارس المنطقة الابتدائية .

٥ ـ السوق التجارية بدمياط : بحث يقوم به طلبة المدرسة التجارية الثانوية عن الاقتصاد القومي بدمياط يشمل احصاءات وبيانات عن البنوك والشركات والمؤسسات المالية لتهيئة العمل المناسب لخريجى هذه المدرسة .

٦ ـ الصناعات القائمة بدمياط : بحث يقوم به طلبة المدرسة الثانوية الصناعية عن الصناعات بدمياط يشمل عينات من الخامات وبيانات واحصاءات عن العمال والمصانع وغيرها لتهيئة العمل المناسب لخريجى هذه المدرسة وكذلك يقوم طلبة المدرسة الزراعية الثانوية بمثل هذا البحث عن الصناعات الزراعية .

٧ ـ صيد السمك وتسويقه : مشروع لبحث انواع السمك ومواسمها وافضل طرق الصيد وتدريب الصيادين وتشجيع المتازين بجوائز رمزية لان صناعة الصيد هي احدى الصناعات الرئيسية بمديرية دمياط لوقوعها على سواحل البحر المتوسط وبحيرة المنزلة والنيل .

٨ ـ الجمعيات المدرسية : للانتاج والتوزيع ـ وهى جمعيات تعاونية تقوم بانتاج المواد التى لها علاقة بمنهج الدراسة وتتولى بيعها ومسك حساباتها لتنوير اذهان التلاميذ الى فائدة العمل الحر ولتعويدهم على العمل التعاونى .

٩ ـ فروع الوسائل التعليمية بتفاتيش الاقسام : وهى ورش صغيرة بمقار التفاتيش لتعويد المدرسين والتلاميذ على عمل وسائل الايضاح بأنفسهم .

١٠ ـ دليل الاماكن الاثرية والسياحية بدمياط : وهو كتيب يضم أهم المعلومات والصور التى تحبب السياحة والاصطياف فى هذا الاقليم .

١١ ـ تشغيل طلبة الزراعة الاعدادية فى اصلاح حدائق المدارس فى العطلات المدرسية للجمع بين التدريب العملى والكسب المادى وتهيئة التلاميذ الى مستقبل أفضل .

١٢ ـ المتاحف الاقليمية : وهى متاحف فرعية توجد بمقار التفاتيش للتعريف بالقطاع الذى يشرف عليه التفتيش .

١٣ ـ الهوايات العملية فى خدمة البيئة والمجتمع : وهو مشروع للافادة بحصص الدراسات العملية وانتاجها فى خدمة التلاميذ ومجتمعهم الذى يعيشون فيه .

النهوض بالتعليم في الاقليم الشمالي من الجمهورية العربية المتحدة(١)

للاستاذ محمد خيري حربي
مدير البحوث والتخطيط بالاقليم الشمالي

حالة التعليم اجمالا مبشرة رغم انها تبدو قاتمة :

ان الدراسة الاجمالية لنظام التعليم فى الاقليم الشـمالى توقفنـا على مجموعة من المسائل منها :

١ ـ ان سياسة التعليم فى الماضى القريب والبعيد كانت مرتجلة فذات مرة كانت تهدف الى خدمة الاستعمار ومرة أخرى كانت تهدف الى خدمة أصحاب النفوذ ، أما خدمة الشـعب والنهوض به عن طريق التعليم فلم يكن لها نصيب فى سياسة التعليم قبل الوحدة .
وعلى أية حال فالمهم انه كانت هناك سياسة تعليمية ان كانت قد ارتجلت فى الماضى فاننا نستطيع أن نخطط لها فى المستقبل ، وان نتفادى ما أصابنا من ضرر الارتجال ، فالقوة التى استخدمت فى الماضى فى صورة ارتجالية نود أن نعمل على تحويلها اليوم الى صورة مخططة ذات أهداف شعبية وقومية لننهض بالتعليم .

٢ ـ أما عن المدرسـين الذين كثرت الشـكوى من اهمـال اعدادهم وتدريبهم وانصرافهم نحو تحسين أحوالهم المادية فى اتجاه ضار بالعلم والتعليم فانه يمكن أن نستفيد من أخطاء المـاضى فننظم عملية الاعداد والتدريب والتوجيه بحيث نضمن تحقيق أهداف التعليم فى عهدنا الجديد ، وأن نستغل تلك القوى النشيطة قوى هؤلاء المعلمين فنوجهها نحو تحسين أحوالهم عن طريق اتقانهم لعملهم كمدرسين وتأمين مستقبل كريم لهم فى هذا الميدان يصرفهم عن الاتجاه نحو الميادين الاخرى .

٣ ـ والطلاب الذين آلمنـا انصرافهم عن التعليم وتحويل نشـاطهم فى اتجاهات لاترضـاها لهـم ، يمكن تحويل طاقتهـم البشرية وتوجيهها فى الاتجاه الصحيح لو اننا ربطنا بين مناهج الدراسة ومراكز اهتمام هؤلاء الطلاب بحيث يجدون فى المدارس خبرات حية تسـد حاجاتهم الحية المتطورة .

وهكذا تبدو لنـا كل المشكلات التى لاحظنـاها على التعليم وكأنما هى نفسها تلك القوى التى سنحاول تحويلها فى الاتجـاه الصحيح فنضمن بذلك للتعليم نهوضه وسموه ، ومن هنا كانت

١ ـ خلاصة حديث القى فى ندوة نظمتها ، ادارة التدريب فى ثانوية جـودة الهاشمى فى يناير ١٩٥٩

نظرتنا الى هذه المشكلات متفائلة ، خصوصا اذا لاحظنا أن معظم بلاد العالم ان لم تكن كلها تواجه مانواجهه من مشكلات تعليمية تبدو فى صورة نقص فى المبانى وإعداد المعلمين وتوجيه الطلاب وفق قدراتهم وغير ذلك .. ويبدو أن عدم الرضا عن التعليم ظاهرة عامة فى العالم كله ، حتى فى أمريكا نفسها نلاحظ أن الكتاب والمفكرين بل والرجل العادى كثيرا مايوجهون النقد الشديد الى نظام التعليم ويطالبون بتغيير نظمه وتبديله والتوسع فيه ، ونعتقد انهم اليوم أكثر نقدا لهذا النظام بعد انرأوا الاتحاد السوفياتي يسبقهم فى ارسال الصواريخ الى القمر والشمس ، ولا نظن أن الاتحاد السوفيتى راض كل الرضا عن نظام التعليم فى بلاده ، وهناك أسباب نفسية واجتماعية لظاهرة عدم الرضا هذه لاداعى لتحليلها هذه المرة ، ولكن ينبغى أن نتذكرها دائما فى كل عملية من عمليات اصلاح التعليم فلا نتوقع كمصلحين أن يرضى الناس عن أعمالنا،رضاهم مثلا عن نهوض رجال الاقتصاد بالنواحى الاقتصادية فالنهضة الاقتصادية عادة أسرع ونتائجها أوضح . أما النهضة التعليمية فأبطأ وكثيرا ماتصطدم بما الفه الناس مما يجعلها تتعرض لكثير من النقد وأحيانا من التغيير السريع فتنتكث ويبدو تخبطها يمينا وشمالا ، ولذلك ينبغى لمن يتولى توجيه العملية التعليمية أن يكون صابرا متصابرا ليسمع النقد فيدرسه فى بطء ويستفيد منه ، ولكن هذا النقد لايزعزعه عن ايمانه بوسائل اصلاحه التى درسها وخططها دراسة عميقة مقارنة ، وهو فى هذا كله لايتوقع رضا الناس عنه بقدر مايتوقع رضاه هو عن عمله الذى يقوم به بايمان واخلاص ، حتى رجال التعليم انفسهم لايتوقع منهم الرضا الكامل ان أراد اصلاح التعليم فتغيير فلسفة التعليم الجديدة مثلا من تعليم لهدف الامتحانات الى تعليم لهدف تنمية شخصيات التلاميذ والكشف عن ميولهم واستعداداتهم وتوجيههم وفقها يلاقى الكثير من نقد المدرسين لانه يتعارض مع ما الفوه من نظم ويتطلب منهم اعادة تركيب شخصياتهم المهنية وهى عملية ليست سهلة كما نعلم .

تغيير اتجاهات رجال التعليم والناس نحو التعليم :

مشكلة النهوض بالتعليم اذن فى نظرنا ليست مشكلة مبان ولا سياسة تعليمية ولا مدرسين ولا طلاب ولا غير ذلك من الوسائل التعليمية وحدها ولكنها أيضا مشكلة تغيير اتجاهات رجال التعليم واتجاهات الناس نحو التعليم .

أما سياسة التعليم والمبانى والمدرسين والمناهج فهذه ينبغى أن تسير مع نتيجة تغيير وجهة النظر التى تقدم بها حتى تستقر ويمكن أن تجد لها أرضا طيبة تنمو فيها .

النهوض بالتعليم اذن يتطلب تبصير المعلمين والناس وتوجيههم فى نفس الاتجاه الذى نوجه فيه سياسة التعليم ونظمه ، وبذلك نضمن على الاقل ألا تتعرض سياستنا ونظمنا لهزات عنيفة تقضى عليها .

فحين كنا جزءا من جهاز استعماري كبير كان التعليم عندنا وسيلة الى تثبيت الاستعمار وفي عهد النظم النيابية الفاسدة كانت سياسة التعليم ونظمه جزءا من جهاز فاسد يعمل لأهداف شخصية مرتجلة وكان موقف رجال التعليم كذلك وموقف الناس من التعليم موقف المتفرج الناقد ينقد كل منا غيره ولا تكاد تدرك المسؤول عن التعليم لانه شخص خارج عن العملية التعليمية .

أما اليوم بعد الثورة والوحدة لابد من ان تتغير وجهة نظر رجال التعليم الى التعليم ينبغي أن تنتقل من مستوى نقد الغير الى مستوى نقد الذات، ومن العمل في دائرة تفادى المسئولية الى العمل في دائرة المسئولية ، فقد أصبحت البلاد بلادنا فينبغى أن يشعر كل منــا بأنه مسئول عن تخلف مهنته ولا يكتفى بلوم الآخرين ، فمسئولية تخلف التعليم تقع على جميع العاملين فيه من تلميذ ومدرس ومفتش ومدير الى آخر سلم الدرجات التعليمية ، وعلى كل منهم أن يتحمل مسؤلية عمله وأن يتصرف وفق امكانياته حتى يتحقق للتعليم نهضته .

عندنا فى التعليم ثروة بشرية هائلة وامكانيات ضخمة تتمثل فى هذا العدد الوفير ممن يعملون فى حقل التعليم وعلينا أن نضع من التنظيم مايستغل كل امكانيات هذا العدد الوفير واذا كانت نظمنا فى الماضى قد وضعت مسؤلية التعليم فى أيدى قلة قليلة هى التى توجه وتنسق وتخطط فان هذا هو سبب فشل محاولات الاصلاح القديمة وعلينا ان نضع من النظم مايجعل جميع العاملين فى حقل التعليم يشعرون بمسؤلياتهم تجاهه فيضع كل منهم امكانياته للنهوض بالتعليم بدلا من أن يكون متفرجا وناقدا وهادما لكل اصلاح تعليمى .

البحث والتخطيط :

فنظام التعليم الذى ينبغى أن نضعه للتعليم يهدف الى استغلال كل امكانيات القائمين بالتعليم من أدنى مستوى الى أعلى مستوى وبذلك نستطيع أن نضمن تكاتف القوى للنهوض بالتعليم والتعاون فى حل المشكلات التى تعترضة وتتجنب هذا الموقف السلبى الذى يقفه رجال التعليم من اصلاح التعليم وهذا النقد المر الذى يوجهونه الى كل اصلاح تعليمى .

وهذا النظام الذى نهدف من ورائه الى استغلال كل القوى العاملة فى التعليم يجب أن نخطط له كما خططنا لكل مرافق الحياة الاجتماعية والاقتصادية حتى تسير النظم كلها متكاملة منسجمة ، وهذا التخطيط يجب أن يقوم على اساس البحث العلمى والتقصى ، فتدرس أهداف المجتمع الجديد واتجاهاته ومشكلات التعليم الحاضرة ووسائل التخلف منها وتجرى التجارب العلمية ويستفاد بتجارب البلاد الاخرى عن طريق الدراسات المقارنة ويستعان بممثلى الجماعات المختلفة التى تعمل فى الميادين الاجتماعية والاقتصادية ثم توضع الخطط وتدرس المشكلات التى تواجهها ثم تناقش هذه الخطط مع جماعات المدرسين فى حلقات ومؤتمرات وغيرها حتى اذا فهمت فلسفتها واتجاهاتها أمكن الاطمئنان الى تنفيذها فى الاتجاه المطلوب .

التنفيذ السريع :

وحتى يؤمن الناس بأعمالنا ينبغى أن يسير التنفيذ جنبا الى جنب مع عملية البحث والتخطيط فالناس لن تؤمن بكلامنا بقــدر ماتؤمن بأعمالنا السريعة فشق كورنيش النيل فى القاهرة واعداده السريع وتنفيذ مشروع مديرية التحرير وغيرهمــا من الاعمال السريعة التى قامت بهــا الثورة فى الاقليم الجنوبى فضلا عن نتائجها الاقتصادية السريعــة كان لهــا نتائج تعليمية لانها غيرت وجهة نظر الناس نحو البحث والتخطيط الذى تقوم به الدولة فأصبح الناس يشعرون فعلا بأن الدولة قادرة وعاملة على تحقيق الرفاهية لهم ، ولم يعد هناك شىء اسمه الامهال أو الاهمال فى المشروعات العامــة

وهناك نواح كثيرة عاجلة فى التعليم ينبغى أن ندرســها بسرعــة وأن نخططهــا بسرعة وأن ننفذها بسرعة هــذا الى جانب التخطيط والبحث الطويل المدى .

فالتنفيذ السريع اذن هو الوسيلة الثالثة من وسائل النهوض بالتعليم حتى يؤمن المواطنون بما نعمل ويعاونوننا على النهوض بالتعليم فالعمل يغير اتجاهات الناس .

ربط التعليم باصولنا القومية :

ومجتمعنا قديم وقوى ولولا ذلك مااستطاع أن يصمد لهجوم الاستعمار الطويل ، ولذلك ينبغى أن نختار له من وسائل الاصلاح التعليمية مايستند على جذور قومية حتى يجد الاصــلاح له جذورا قوية فينمو ويترعرع ، والواقع أن مجتمعنا قد لفظ كل ما فرض عليه من نظم تعليمية لاصــلة له بها ونحمد الله على انه ســوف يعيننــا على التخلص من نظم التعليــم الاجنبية التى اقحمت علينــا ، وفرضــها المستعمرون على بلادنا ، ومن أوضحها نظم الامتحانات التقليدية وأرقامــه السرية المكتومة التى لايزال الكثيرون منا يتمسكون بها ظنا منهم أنها جزء من تراثنا القومى مع أنهــا دخيلة علينا وعلى نظمنا ، ونظام الازهر القديم خير مثال لطلب العلم للعلم لا للنجاح فى الامتحانات أو الحصول على الشهادات .

فالوسيلة الرابعة من وسائل النهوض بالتعليم اذن هى دراسة النظم القائمة والمراد ادخالهــا وربطها بأصولنا القومية ويتطلب هذا دراســــة مقوماتنا الثقافية والاجتماعية والاقتصادية بغية وضع نظام تعليمى ومنهج تعليمى يمكن أن ينبت فى هذه الارض الطيبة وذلك بعد تخليص نظمنــا ومناهجنا مما أدخل عليها ، وهكذا نتوقع بعد قليل أن يكون لنــا نظــام تعليمي عربى أصــيل ان كان قد استفاد من تجارب الآخرين فانه ليس نسخة مشوهة من أى نظام آخر غربى أو شرقى وانما هــو نظــام عربى أصيل لاشرقى ولا غربى .

التدريب :

ولا نستطيع أن نخطط وأن ننفذ وأن نربط بين الحديث والقديم وبين

أصولنا القومية العربية مالم يكن لنـا سياسة مخططة لتغيـير اتجاهات رجال التعليم ، بل والناس جميعا نحو التعليم ، ومن هنا نشـات أهمية التدريب : تدريب المعلمين على طرق التربية القويمة التى نأخذ بهاواعداد اذهانهم لتقبل الاتجاهات الحديثة فى التعليم .

وتدريب الناس على تغيير وجهة نظرهم نحـو التعليم ، وهكذا ظهرت الحاجة الى جهاز لتنظيم الحلقات الدراسية والمؤتمرات المحليـة والدولية والدراسات المنظمة التى قد ينقطع لها بعض المدرسين لفترات أثنـاء الخدمة وغير ذلك من وسائل التدريب المعروفة .

العلاقات العـامة :

وظهرت الحاجة أيضا الى الاذاعات عن التعليم واتجاهاته والى نشـأة مايسمى بالعلاقات العامة بوزارة التربية والتعليم لتنبيه أذهان النـاس نحو الاتجاهات الجديدة فى التعليم حتى يألفوها ويطمئنوا اليهـا والى مسـتقبل أبنائهم وحسـن توجيههم ، كمـا بدت أهميـة مجلس الآباء والمعلمين ، ومجالس الادارة المدرسية ومجلس المجتمع المدرسى .

تقويم العملية التعليمية :

والنهوض بالتعليم لايكتفى بهـذا كله بل ينبغى أيضـا أن يتـابع تقويم العملية التعليمية وعلى ضوء تقويمها يعدل فيها ، وهكذا يتحقق للتعليم نموه وتطوره لملاحقة التطورات الاقتصادية والاجتماعية .

ولا نتوقع رضى الناس عن التعليم حتى لو حققنا له ذلك كله لانه مهما بذلنا فى تطويره من جهد فان التطورات الاقتصادية والاجتماعية فضلا عن أن نتائجها أوضح فهى عادة أسبق .

والخلاصة أن وسائل النهوض بالتعليم هى البحث والتخطيط والتنفيذ السريع والتدريب والتقويم والتعديل ثم العودة الى العمليات السابقة مرة اخرى وثالثة ورابعة اى أن هذه العمليات مستمرة ومتطورة . وسنحاول الآن أن نطبق باختصار هذه العمليات على التعليم الصناعى مثلا ثم على النظام الادارى والمالى .

النهوض بالتعليم الصناعى :

النهوض بالتعليم الصناعى يتطلب منا أن نبدأ بدراسة مشكلاته وهذه يمكن تلخيصها فيما يلى :

١ ــ بينما مشكلات التعليم هى مشكلة زيادة الاقبال عليـه نجد أن مشكلة التعليم الصناعى هى مشكلة الاحجام عنه ، وحتى الذين يدفعهم سوء الطالع ــ فى نظرهم ــ الى الالتحاق بهذا الفرع من التعليم نجدهم على اسـتعداد لتركه متى أتيحت لهـم الفرصة سواء واتتهم هـذه الفرصة أثناء الدراسة أو حتى أثناء الحياة العملية .

٢ ــ المشكلة الثانية التي يواجهها التعليم الفني هي مشكلة انتقاء الطلاب له ، واختبارات التوجيه المهني عندنا غير متوفرة وحتى لو توفرت فان الاعتماد عليها ينبغي أن يكون محدودا وهي في حاجة الى جهاز دائم التجريب لها والتجديد فيها .

٣ ــ المشكلة الثالثة التي تواجه هذا النوع من التعليم هي مشكلة الحاجة الى وجود قنطرة للالتحاق به وقنطرة للخروج منه .

فالهدف من الاولى أن يمر الطالب على الاعمال الصناعية المختلفة وأن يوجه نحو اختيار مايناسبه منها والقنطرة الاخيرة لابد من أن يعبرها قبل أن ينتقل الى السوق العملية .

في البلاد التي تمت لها نهضتها الصناعية يمكن أن تقوم المصانع القائمة فيها بمهمة القنطرتين فيقوم الطلاب بزيارتها عدة مرات بل والعمل فيها ولو لفترة قصيرة قبل أن يلتحقوا بالتعليم الصناعي وهذه المصانع نفسها تستطيع أن تنظم فرص التدريب على العمل في أثناء الدراسة وبعد انتهائها .

أما في بلادنا حديثة العهد بالنهضة الصناعية والتي تستغل المدارس الصناعية في تدعيم هذه الصناعة فان المدرسة الصناعية فيها عليها واجب التوجيه للدراسة ثم التوجيه للعمل ، وهكذا انفردت مدارسنا الصناعية بمهمتين من اشق المهمات بالاضافة الى مهمتها التعليمية والتدريبية الاساسية .

٤ ــ المشكلة الرابعة هي مشكلة ادارة المدارس الصناعية فنيا واداريا فالمدارس الصناعية اكثر من اى نوع آخر من المدارس تحتاج الى نوع من الاستقلال الذاتي يجعل كلا منها وحدة قائمة بذاتها لها مناهجها وأهدافها ولها ميزانيتها التي تتصرف فيها وفق النظم العامة وسياسة التعليم والتصنيع العامة ، فكما ان المصانع الكبيرة حتى التابع منها لشركة واحدة تدار كل منها إدارة مستقلة ولكنها موجهة فان المدارس الصناعية بنوع خاص ينبغي أن تكون كذلك ، وهذا يتطلب ان يكون على رأس كل مدرسة مدير مسؤول مسؤولية كلية عن ادارتها وتوجيهها فنيا واداريا تعاونه هيئة التدريس ومجلس استشاري محلي وتوجهه جهاز فني يساعده على حل مشكلاته .

٥ ــ المشكلة الخامسة التي ينفرد بها التعليم الفني عندنا انه يقوم بوظائف مزدوجة فهو يعد الطلاب لصناعات قائمة كما يعدهم لصناعات سوف تقوم ولصناعات يريد منهم ان يدخلوها في بلادنا .

وهكذا يتطلب منا أن نعد مدارسنا بكل حاجات التدريب المطلوبة فلا نعتمد على المصانع القائمة للتدريب كما يحدث ذلك في البلاد التي تمت لها نهضتها الصناعية .

كما يتطلب ذلك ان نخططه وفق حاجات التخطيط الانتاجي العام وأن ننشيء المدارس حيث يجد الخريجون عملا في الزمان

والمكان المناسبين فيتم انشاء المصنع الجديد واعداد الصناع فى المدارس فى وقت واحد .

٦ ـ والمشكلة الاخيرة التى تواجه هذا النوع من التعليم هى تعديل وجهة نظر الناس الى التعليم الصناعى حتى يمكن أن يقبل عليه الطلاب ونستطيع أن نختار منهم الصالح .

وهذه المشكلة مرتبطة بمشكلة عامة هى مسألة تقدير قيمة العمل اليدوى ، وهذا يرتبط باعادة تنظيم التعليم العام بحيث يهدف الى رفع قيمة العمل اليدوى بصفة عامة فى نظر الطلاب سواء اتجهوا نحو التعليم الصناعى أو نحو غيره من أنواع التعليم

وخلاصة القول أن النهوض بالتعليم الصناعى يتطلب أولا بحث مشكلاته ودراستها دراسة تاريخية ومقارنة حتى يتيسر لنا معرفة الاساس الذى نبنى عليه تخطيط هذا النوع من التعليم

ثم أن عملية التخطيط عملية كلية تبدأ من دراسة امكانيات المدارس القائمة وامكانيات المجتمع المحلى ثم تنتقل الى جهاز التخطيط للدولة حتى يتم تنسيق المشروعات المختلفة ثم تعود الى المدرسة ليتم انشاؤها وفق الخطة الموضوعة وهذه الخطة قد تم وضعها على أساس دراسة رقمية ووصفية ويصحب عملية الدراسة والبحث والتخطيط عمليتان :

الاولى : عملية التدريب : تدريب الجهاز القائم على التعليم ليغير من أحواله ويتجه فى نفس الاتجاه الذى تقوم عليه فلسفة التعليم الجديدة .

والثانية : عملية ارشاد للناس وتوجيه للطلاب لفهم الاتجاه الجديد الذى خططناه . وبمجرد أن ينتهى التخطيط يتم التنفيذ وبمجرد أن يتم التنفيذ تقوم عملية التقويم وعلى أساسها يتم التعديل .

وهكذا نرى أن النهوض بالتعليم أيا كان نوعه يتطلب قيام عملية فيها معرفة وايمان وعمل مخطط وتقويم ثم تعديل وهكذا ...

وكل عملية من هذه العمليات مستمرة فعملية البحث والتخطيط مستمرة وعملية التدريب مستمرة وعملية الارشاد مستمرة وعملية التقويم مستمرة وعملية التعديل مستمرة وهكذا ...

ونستطيع أن نطبق هذا على كل أنواع التعليم : الابتدائى والثانوى وغيرهما ... الخ

النهوض بالنظام الادارى :

فاذا انتقلنا الى وسائل النهوض بالنظام الادارى وجدنا أن المشكلة ترجع أول ماترجع الى أن الاتجاه نحو اصلاحه قد كان يأتى من أعلى الى

اسفل ، يأتى من الوزارة ثم المنطقة ثم المدرسة ، وقد دلتنا الدراسات التاريخية فى اقليمى الجمهورية على أن المدرسة نشأت أولا وكانت تدير نفسها بنفسها فلما كثرت المدارس واحتاجت لعملية تنسيق وتوجيه نشأت الوزارة فلما عجزت هذه عن الاشراف على المدارس كلها بعد ان انبثت فى القرى والمدن أنشئت المناطق التعليمية لمعاونة المدارس على اداء رسالتها .

ومن الأسف الشديد ان اصلاح التعليم بدلا من أن يبدأ بالمدرسة فيدعمها فنيا واداريا خيل الى البعض ان اصلاح الجهاز الفنى والادارى بالوزارة يستطيع أن يحقق الاصلاح كله ، وكانت النتيجة ما نراه رغم ما لدينا من امكانيات بشرية .

فاذا اردنا النهوض بالجهاز الادارى فعلينا أن نبدأ بدراسة النظم القائمة دراسة تاريخية مقارنة وعميقة ثم نعمل على تدعيم المدرسة ثم المنطقة ثم الوزارة ، وحدة المدرسة الابتدائية هى قسم التعليم على أن يكون قسما جغرافيا ووحدة المدرسة الاعدادية والثانوية والفنية هى المدرسة .

وعلى ضوء هذه الدراسة نخطط لكل وحدة تعليمية فى حاضرها ومستقبلها على اساس لامركزى قوامه قيام كل وحدة بمسؤولياتها الفنية والادارية ، وترك ماتعجز منه الى المنطقة وترك ماتعجز عنه المنطقة الى الوزارة فتخطيطنا يعتبر المدرسة هى الأساس والاجهزة الاخرى معاونة والنظم الادارية والمالية ينبغى أن تقوم فلسفتها على هذا الاساس وملاك الوزارة (الكادر) ينبغى أن يلاحظ الاحتفاظ بخيرة المدرسين للعمل فى المدارس مع الاحتفاظ بحقهم المادى . وعندها نستطيع أن نغير نظرة انفسنا لانفسنا كمعلمين ونظرة الناس لنا كمعلمين ويومئذ سوف يفخر كل منا بنفسه مدرسا قبل أن يفخر بنفسه مديرا أو مفتشا أو مخططا او منسقا ويومئذ تتحول كل اعمالنا الى اعمال فنية تعليمية حقا فيدرك المفتش أنه مدرس بمعنى انه موجه لجماعات من المدرسين والمدير بأنه مدرس بمعنى أنه موجه للجهاز الفنى والادارى الذى يشرف عليه وهكذا .

وينبغى أن يكون فى كل وحدة من وحدات الجهاز شخص تتجمع فيه المسؤوليات الفنية والادارية معا حتى تتناسق معا ، فمدير المدرسة تتجمع عنده المسؤوليتان معا وله جهاز كفء يعتمد عليه اداريا وآخر كفء يعتمد عليه فنيا ولا يرجع اليه فى ايهما الا حين طلب التنسيق وهذا التنسيق يتم وفق نظام موضوع وفى مواعيد محددة معروفة للجميع حتى لايضطرب عمله بين الحين والآخر فيبدو كثير العمل قليل الانتاج ، وهكذا الحال مع مدير كل منطقة ووكيل الوزارة أو الامين العام فى علاقاته مع

الادارات المركزية الفنية والادارية والمالية وهذه العملية لاتتم طبعا الا عن طريق اعادة التخطيط العام من القاعدة الى القمة ثم التدريب الشـــامل للمعلمين على تحمل مسؤلياتهـم كمعلمين فى الاطـار الجـديد والمديرين على تحمل مسؤليائهم كمديرين وموجهين وهكذا يمكن أن ينتقل جهاز التعليم بفضل عملية التخطيط السليمة وعملية التدريب الشـاملة الى جهاز يعمل فى دائرة المسؤولية بدلا من العمل فى دائرة تفادى المسؤولية .

وبمجرد أن ينفذ هذا النظام تبدأ عملية التقويم والتعديل المخطط مرة أخرى فى ضوء نتائج التقويم وهكذا تستطيع عملية التخطيط للنـواحى الفنيـة والادارية والمالية معـا أن تنهض بالتعليم فيتابع عمليـة التطور الاقتصادى والاجتماعى السريع فى عهد نهضتنا الحاضرة .

التوجيه المهنى فى المدارس الزراعية

للدكتور محمد خليفة بركات
مدير ادارة البحوث الفنية والمشروعات

معنى التوجيه المهنى :

المقصود بالتوجيه المهنى ارشاد الاشخاص الى الالتحاق بالاعمال والمهن التى تناسب استعداداتهم وقدراتهم الجسمية والعقلية والتى تؤدى الى شعورهم بالاستقرار والرضا والسعادة النفسية .

ومقياس السعادة فى العمل ليس كمية الانتاج الذى يستطيع أن يصل اليه الشخص ، وليس مبلغ الكسب المادى الذى يستطيع أن يحصله من هذا العمل . ولكن المقياس الحقيقى لسعادة الشخص فى عمله هو : أن يشعر بلذة العمل عند أداء العمل بحيث يكون راضيا به ، وغير راغب فى الانتقال منه الى عمل غيره ، وهذا بدوره يشعره بالاستقرار والاطمئنان ويزيد فى انتاجه وكسبه أيضا . وكثيرون من الناس ينتقلون من عمل الى آخر بسبب عدم ملاءمة المهنة لهم وعدم رضاهم بها — وفى هذا التنقل ضياع فى الجهد الذى يصرف فى التدريب وضياع فى الوقت الذى يمضى بين ترك العمل الاول والالتحاق بالعمل الثانى ...

ولكن كيف السبيل الى توفير هذا الجهد ؟ وكيف يمكن توجيه الاشخاص الى الاعمال المناسبة لهم ؟

يرى علماء النفس أن للتوجيه المهنى خطوات ثلاث : **أولها** اكتشاف قدرات الشخص ومواهبه ونواحى تفوقه وامكانياته وتعرف مميزاته وصفاته الشخصية والمزاجية .. **وثانيها** دراسة أنواع الاعمال السائدة فى الوسط والبيئة التى يعيش فيها وتحليل هذه المهن لمعرفة أنواع الاستعدادات اللازمة للنجاح فيها ... **وثالثها** توجيه الشخص الى المهنة المناسبة لاستعداده .

ومن حسن الحظ أن معظم الناس على درجة كبيرة من المرونة بحيث يستطيعون أن يصلحوا لعدد كبير من الاعمال والمهن .. وحيث يمكن أن يوجهوا لاكثر من مهنة أو اكثر من عمل ينجحون فيه . ولكن هناك درجات متفاوتة من النجاح فى العمل تتراوح بين مجرد أداء العمل وبين اتقان العمل والتفنن فى الابتكار فيه لاتفاقه مع الميل الطبيعى والهواية التلقائية .

اذن لايكفى تحليل شخصية الفرد ومعرفة مواهبه وقدراته — بل لابد أيضا من تعرف أنواع المهن الموجودة فى البيئة وعمل دراسة تحليلية لهذه المهن .

تطبيق التوجيه المهنى فى التربية الزراعية :

تظهر أهمية التوجيه المهنى فى ميدان التربية الزراعية فىانتقاء التلاميذ

الذين نريد اعدادهم للاشتغال بالاعمال الزراعية (ا) عند الالتحاق بالمدارس الاعدادية الزراعية (ب) عند الالتحاق بالمدارس الثانوية الزراعية (جـ) عند الالتحاق بالمعاهد الزراعية العليا (د) عند الالتحاق بالوظائف والاعمال التى تحتاج لخريجى المدارس الزراعية .

وهنا يجب أن نلاحظ الارتباط الوثيق بين التوجيه التعليمى والتوجيه المهنى اذ أن الاول يمهد للثانى والخطوتان متكاملتان .

وقد بدأت الوزارة بتجريب اختبارات القبول للمدارس الفنية من ثلاث سنوات وأعدت لذلك مجموعات من الاسئلة التى تقيس الاستعداد للنجاح فى الدراسات التجارية ، وغيرها للدراسات الزراعية .

وتدل النتائج المبدئية على فائدة هذه الاختبارات فى انتقاء وتصفية التلاميذ عند الالتحاق بأنواع التعليم المختلفة .

الاسس التى يبنى عليها التوجيه المهنى الزراعى :

ان أحسن أساليب الاختيار للمهن الزراعية هى التى تقوم على الممارسة الفعلية للاعمال الزراعية مدة كافية من الزمن على سبيل الاختيار بقصد اكتشاف صلاحية التلميذ للعمل الزراعى من حيث قوة احتماله وهوايته للزراعة فلا يكفى للنجاح فى العمل الزراعى مجرد معرفة المعلومات الزراعية أو أن يكون الشخص على درجة كافية من الذكاء والاستعداد بل يجب أن يكون قادرا على العمل فعلا ومقبلا على أعمال الحقل برغبة وميل وبحيث يكون مستعدا لما يتطلبه العمل الزراعى من صفات جسيمة وصحية خاصة .

فهل يمكن أن يطبق هذا النظام بتخصيص فترة تدريبية لمن يريدون الالتحاق بالمدارس الزراعية ؟ وعلى أساسها ينتقى من تثبت صلاحيتهم ويستبعد الباقون ؟

قد يكون من الافضل الاخذ بنظام المدارس المشتركة التى يكون فيها التعليم الزراعى والتجارى والصناعى معا بحيث لو اثبت التلميذ نجاحا فى نوع معين من أنواع التعليم الفنى يستمر فيه ولو لم ينجح تركه الى غيره فى نفس المدرسة وهذا نظام متبع فى المدارس المشتركة التى يطلق عليها اسم Comprehensive- schools- ولكن قد يكون هذا النظام صالحا فى بعض البيئات الفقيرة فى المدارس الفنية ولكن يمكن أن يغنى عنه نظام المدارس الفنية التخصصية فى البيئات التى يمكن أن توجد فيها مدارس متقاربة لكل أنواع التعليم الفنى على أن يوضع من النظم ما يضمن تحويل الطالب من نوع إلى آخر بحسب مايظهر عنده من استعداد ولكن هذه حلول مثالية وقد يصعب تنفيذها بحيث يصبح أساسا عاما فى جميع انحاء الجمهورية العربية .

واذن لابد من البحث فى الحلول التى تصلح لمواجهة الاعداد الكبيرة من التلاميذ الذين يتقدمون للالتحاق بالمدارس الفنية كل عام .

طبعا لو أمكن عمل اختبارات فردية لقياس الاستعداد المهنى لكل طالب بحيث تختبر قدرته اليدوية والتوافق الحركى والاتزان وقوة الاحتمال

والصحة الجسمية والقدرة العقلية ... الخ فان هذا يكون مفيدا جدا .

ولكن امام الاعداد الكبيرة لابد من ترك الاختبارات الفردية جانبا والاكتفاء بالاختبارات الجمعية التي تعتمد على الورقة والقلم . وهذا هو مالجأت اليه الوزارة فى السنوات الثلاث الاخيرة فى نظام اختبارات القبول للمدارس الفنية .

تحليل المناهج العلمية والعملية بالمدارس الزراعية :

لمعرفة القدرات العقلية والنواحى التى يجب أن تتوافر فىالتلميذ الذى يستطيع السير بنجاح فى التعليم الزراعى درست مناهج المدارس الزراعية فتبين أن من أهم المواد التى تدرس فى المدارس الاعدادية الزراعية ماياتى:

الزراعة . البساتين . الانتاج الحيوانى . الصناعات الزراعية . المعلومات العامة . المجتمع الريفى . تربية النحل ودود القز .

وفى المدارس الثانوية الزراعية تدرس المواد الآتية :

الزراعة . البساتين . الاحياء . الطبيعة والكيمياء . الانتاج الحيوانى. الصناعات الغذائية . تربية النحل ودود القز . مقاومةالآفات . الهندسة الريفية . الاقتصاد الزراعى . التدريب العملى .

هذ وتشمل مناهج التعليم الزراعى جانبا كبيرا من التدريب العملى الذى يتضمن ممارسة أعمال الزراعة المختلفة مثل :

أ ـ عمليات خدمة الارض بأنواعها واستخدام الآلات القديمة والحديثة

ب ـ عمليات خدمة النباتات والمحاصيل وأشجار الفواكه والخضر .

جـ ـ تربية النحل ودود القز والتدريب على جميع أنواع النحالة بعملياتها المختلفة ..

د ـ القيام بعمليات الانتاج الجيوانى . الاشراف على الاسطبلات . تحضير العلائف . جز الاغنام .. الخ ... والتمرين على الاشرافالصحى على الحيوان .

هـ ـ القيام بعمليات اختبارات اللبن والمنتجات اللبنية وصناعاتها .

و ـ القيام بعمليات الصناعات الغذائية ـ مربى . حفظ خضار . تجفيف فواكه وخضر .. الخ .

ز ـ التدريب على عمليات مقاومة الآفات ، رش . تعفير . تدخين ..

تحليل القدرات اللازمة للنجاح بالمدارس الزراعية :

وبالرجوع الى المختصين فى التعليم الزراعى والاتصال بمدرسى هذا التعليم تبين أن أهم الصفات التى نجدها فى التلاميذ الذين يسيرون فى هذا التعليم بنجاح هى :

١ ـ أن يكونوا قد نشأوا فى بيئة زراعية وعندهم المام بالمعلومات

الزراعية العامة نتيجة اتصالهم بالزراع والفلاحين وعلى دراية بظروف الريف المصرى .

٢ ــ اتصافهم بالصحة والنشاط الجسمى والحيوية مما يجعلهم قادرين على المثابرة والصبر والتدريب العملى فى الحقل .

٣ ــ اتصافهم بالميل الى الزراعة وهواية الاعمال الخلوية وعدم الملل منهـا .

٤ ــ الخشونة والقدرة على تحمل صعاب العمل والميل الى النشاط العملى .

٥ ــ الذكاء الاجتماعى الذى يساعد على الاقبال على العمل التعاونى والاشتراك مع الجماعة فى المشروعات الزراعية اشتراكا ايجابيا مع عدم الاتكال على الآخرين .

٦ ــ القـدرة على فهم النظريات والآراء العلميـة ووضعها موضـع التطبيق العملى .

٧ ــ الميل للعطف على الحيوان وحب الطبيعة مما يساعد على الاشتراك فى مباشرة الحيوانات والدواجن .

وفى ضوء التحليل السابق يتبين أن معظم الصفات الاساسية للنجـاح فى التعليم الزراعى تتصل بالنواحى الجسمية والصحية والطباع والصفات المزاجية التى تحتاج فى قياسها الى دراسة التلميذ والرجوع الى حيـاته الماضيـة .

اما القدرات العقلية التى يمكن قياسها فأهمها الذكاء العام والقدرة على التصرف والتفكير فى المواقف المختلفة ثم الالمـام بالمعلومات الزراعية العامة التى يمكن أن يستدل منها على ميل التلميذ للنواحى الزراعية .

وليست هناك اختبارات خاصـة لقياس الاستعداد الخاص بالتعليـم الزراعى بصفة خاصة كما هو الحال فى التعليم التجارى والصناعى. وتلجأ البلاد الاخرى فى قياس الاستعداد لهـذا النوع من المدارس الى كشـف الميول الزراعيـة عن طريق قياس المعلومات المتصلة بالزراعة والاعمـال الزراعية .

رأى فى تعليم الفتاة

للسيدة زينب محرز
رئيسة قسم بمركز الوثائق التربوية

يشترك تعليم الفتاة فى الجمهورية العربية المتحدة بوجه عام مع تعليم الفتى دون أية تفرقة سـواء فى نظم الالتحاق أو فى مدة الدراسـة أو فى المناهج فلها فى سلم التعليم مدارس ابتدائية منفصلة واخـرى مشتركة كما أن لها مدارس اعدادية عامة واخرى فنية تجارية وثالثة عملية وغيرها فنية للبنـات

ونصيبها فى التعليم الثانوى فى ذلك السلم هـو : مدارس ثانوية عامة ومدارس ثانوية تجارية ومدارس ثانوية نسوية

وبمقارنة بسيطة بين انواع المدارس الخاصـة بتعليم الفتى والمدارس الخاصة بتعليم الفتاة يتضح أن مدارس البنات ينقصها الأنواع الآتية :

١ ـ الاعدادية الزراعية

٢ ـ الاعدادية الصناعية المناظرة تماما لمدارس البنين

٣ ـ الثانوية الصناعية المماثلة للمدارس الثانوية الصناعية للبنين

٤ ـ المدارس الثانوية الزراعية

والمدارس التى تعتبر خاصة بها وليس للفتى فيها نصيب هى المدارس الثانوية النسوية ومدارس كليات البنات

والجدول التالى يبين كيفيـة توزيع مدارس البنات ونسبتها بالمقارنة مع مدارس البنين ومنـه يتضح أن نصـيب الفتـاة من تعـداد المدارس بالمراحل المختلفة ــ وخاصة الفنية ــ مازال ضئيلا .

انواع المدارس	عدد مدارس البنين اميرية وحرة	عدد مدارس البنات اميرية وحرة	نسبة مدارس البنات بالنسبة للمجموع
١ ــ المرحلة الاولى			
أ ــ مدارس ابتدائية منفصلة	١٧٧٦	٩٦٩	حوالى ٣٥ ٪
ب ــ مدارس ابتدائية مشتركة	٤٦٧٧		
حـ ــ معاهد شواذ ومؤسسات	٤ مشترك		
ء ــ مؤسسات أخرى	٤٨	٧ مشاغل	
٢ ــ مدارس المرحلة الاعدادية			
الاعـدية العامـة	٥٥٧	٢١١	
الاعدادية الصناعية	٥٥	١ (حره)	صفر ٪ (أميرى)
الاعدادية الزراعية	١٣	—	صفر ٪
الاعدادية التجارية	—	١٠	١٠٠ ٪
الاعدادية الفنية للبنات	—	٤	١٠٠ ٪
الاعدادية العمليـة	٣	١	٢٥ ٪
الابتدائية الراقية	٦	٦	٥٠ ٪
٣ ــ مدارس المرحلة الثـانوية			
ثانوية عامة	١٦٣	٣٩	حوالى ٤٦ ٪
ثانوية فنية صناعية	٢٤	—	صفر ٪
ثانوية فنيـة زراعية	١٤	—	صفر ٪
ثانوية تجارية	٢٧	٤	حوالى ١٣ ٪
ثانوية نسوية	—	١٨	١٠٠ ٪
معاهد معلمين ومعلمات عامة وريفية وفرنسيـة	٣٦	٣٦	٥٠ ٪
معاهد رياضية	٢	٢	٥٠ ٪
معاهد موسيقية	١	١	٥٠ ٪

ذلك مع العلم بأن تعداد كل من البنين والبنات فى القطر وفى المدارس حسب آخر احصاء هو

السن		تعدادالبنات	اجمالي عددهن بمدارس التعليم العام ١٩٥٨/٥٧	تعدادالبنين	اجمالي عددهم بمدارس التعليم العام ١٩٥٨/٥٧
من سن ٦ : ١٢		١٧٤٥٠٠٠	٧٨٣٩٦١	١٧٩٥٠٠٠	١٣٠٢٧٤٣
من سن ١٢ : ١٨		١٤٨٥٨٠٠	١١٤٥٤٩	١٦٠١٣٠٠	٣٦٩٩١٧
الجملة		٣٢٣٠٨٠٠	٨٩٨٥١٠	٣٣٩٦٣٠٠	١٦٧٢٦٥٤

أى نسبة التعليم لكل فى كل مرحلة هى :

من سن ٦ : ١٢ حوالى ٤٥ ٪ من تعداد البنات فى هذه السن
حوالى ٧٢ ٪ من تعداد البنين فى هذه السن

من سن ١٢ : ١٨ حوالى ٨ ٪ من تعداد البنات فى هذه السن
حوالى ٢٣ ٪ من تعداد البنين فى هذه السن

ومعنى ذلك أن فاقد تعليم الفتاة أكثر بكثير من فاقد تعليم الفتى

ويرجع ذلك الى :

١ ـ قلة المدارس الخاصة بالبنت فى الارياف

٢ ـ الزواج وخاصة فى السن المبكرة

٣ ـ عدم تشجيع الفتيات على التعليم وخاصة بين الآباء الذين لايميلون اليه بطبيعتهم نتيجة التقاليد التى لايزال أثرها باقيا بين طبقة من الناس خاصة فى الارياف والوجه القبلي ونتيجة قلة الموارد الاقتصادية لدى البعض مما لايشجعهم على ارسال بناتهم للتعليم فى مناطق أخرى خلاف المناطق المقيمين بها

ومن العوامل المثبطة لهمم امثال هؤلاء كون الشروط المطلوب توفرها فى البنات للالتحاق بمدارس التعليم المختلفة هى نفس الشروط المطلوبة من الفتى ـ رغم عدم اقبال الكثيرات عليه ـ الامر الذى لايشجع أولياء الامور على العناية بتعليم بناتهم

ويضاف الى هذه العوامل ارتفاع تكاليف التعليم فى المدارس الحرة . لذلك كله كان فاقد تعليم الفتاة أكثر من فاقد تعليم الفتى

ومع ذلك فهذا العدد القليل من المتعلمات ليس موزعا توزيعا متعادلا على جميع انواع التعليم اذ لايزال الاقبال على التعليم الأكاديمى بين الفتيات أكثر بكثير من الاقبال على التعليم الفنى كما يوضح ذلك الجدول الآتى :

المرحلة	عدد الفتيات بها	عدد البنين	المجموع
الابتدائية	٧٨٤٠٠٠	١٣٠٢٧٤٣	٢٠٨٦٧٠٤
الاعدادية العامة	٦٦٦٧٨	٢٠٨٧٥٤	٢٧٨٣٢٤
الاعدادية الزراعية	—	٤٨٣٧	٤٨٣٧
الاعدادية الصناعية	١٠٨	١٣٦٢٨	١٣٧٣٦
الاعدادية التجارية	٣٤٩٣	٢٥٤	٣٧٤٧
الاعدادية العملية	١٩٣	٩٦٨	١١٦١
الابتدائية الراقية	٩١٩	٨٧٤	١٧٩٣
الاعدادية الفنية للبنات	٤٩٨	—	٤٩٨
الثانوية العامة	١٨٧٢٣	٩٠٦٧٢	١٠٩٣٩٥
الثانوية الصناعية	—	١١٥٩٤	١١٥٩٤
الثانوية الزراعية	—	٦١١٩	٦١١٩
الثانوية التجارية	٢٢٥٦	١٤٦٣٠	١٦٨٨٦
الثانوية النسوية	٥٦٣٦	—	٥٦٣٦
كلية البنات (ثانوى)	٢٤٦	—	٢٤٦
جملة معاهد المعلمين والمعلمات	١٠٧١٤	١٤٣١٤	٢٥٠٢٨
جملة التعليم الاجنبى	٥٣٦٣٦	٨٨٦٨	٦٢٥٠٤
تربية بحرية	—	١١٣	١١٣
زائرات صحيات	٢٦٠	—	٢٦٠

ولعل السر فى ذلك هو عدم تشجيع البنت على التعليم الفنى وذلك لعدم التوسع فى فتح المدارس الفنية الخاصة بالبنات ولجعل مدارس البنات الفنية قاصرة على أنواع خاصة دون غيرها .

ولما كانت أهدافنا القومية الحديثة ترمى الى القضاء على الاستعمار السياسى والاقتصادى والقضاء على الظلم الاجتماعى وبناء وطن حر تشع فيه روح المحبة والمساواة والرخاء «وخلق مجتمع ديموقراطى واع مستنير متحرر من الخوف والقلق والحاجة » .

« ولما كان الوصول الى تلك الاهداف ومدى النجاح فى تحقيقها متوقفا على التخطيط الشامل البعيد المدى ومتوقفا على نظام التربية والتعليم ، وعلى حفظ التوازن بين أنواع التعليم المختلفة من جهة وبين مراحله من جهة اخرى سواء للبنين أو للبنات كان من الواجب اعادة النظر فى التخطيط والموازنة فى اتجاهاتنا العامة فى التربية والتعليم وذلك بتهيئة الفرص المتساوية لجميع ابناء هذا الشعب وبسد احتياجات البلاد من جميع الاخصائيين فى المهن والاعمال المختلفة فى ميادين الزراعة والصناعة والتجارة وفى الانتاج والخدمات ، فى العلوم والفنون والثقافة ، فى البحث العلمى ، فى الادارة والمالية والاقتصاد ، فى الانشاء والتعمير الى آخر فروع الحياة المختلفة »

« كل هذه المشروعات تحتاج الى عشرات الالوف من القادة وتحتاج الى مئات الالوف من الفنيين والى الملايين من العمال المهرة الاكفاء وكل هؤلاء يجب ان يجدوا الوقت اللازم ويوجدوا فى الوقت المناسب لايتأخرون عنه ولا يتقدمون .

ان العملية عملية تنظيم لقوى وجهود الجميع ويجب أن تتوازن التوازن الصحيح الذى يعطينا فى النهاية اكبر حصيلة فى مجموع هذه القوى

وللوصول الى هذا الهدف يجب أن يكون هناك توجيه حتى يمكن للبلاد أن تستفيد من أحسن وأحدث امكانيات كل فرد من أفرادها وحتى يستفيد هذا الفرد بدوره من أحسن امكانياته ولا يترك الموضوع ابدا للظروف أو للقدر يسيره كيف يشاء »

هكذا جاءت كلمة السيد كمال الدين حسين وزير التربية والتعليم مشجعة لنا على الخوض فى حديث بشأن تعليم الفتاة .

ان معايير تعليم الفتاة ليست متوازنة اذ أن التعليم الأكاديمى مازال راجح الكفة عن التعليم الفنى لها .

ان عدد مدارس البنات مازال غير كاف لاستيعاب العدد الاكبر من الفتيات

ان فاقد التعليم بين الفتيات مازال اكبر بكثير من فاقد تعليم الفتيان .

ان هذا الفاقد يحرم الدولة من أيد عاملة تستطيع أن تهم فى بنائها فى مستوى لايقل عن المستوى الذى يستطيع الفتى تقديمه .

ان الدولة الآن فى أشد الحاجة الى الايدى العاملة .. اننا محتاجون الى أيد عاملة كثيرة لنملأ بها الاماكن التي ستخلو عما قريب نتيجة انشغال شبابنا ورجالنا فى الاعمال الفنية الثقيلة .. فى الورش والمصانع مما نعد له الآن .

انها أيدى فتياتنا ننتظرها لتسهم فى دعم اقتصادياتنا ... انها أيدى فتياتنا نتطلع اليها لتحل محل أيدى رجالنا وشبابنا .

لقد حان الوقت .. لن تصبح هناك بطالة اذا اعددناهن الآن بل على العكس أن تأخرنا فى هذا الاعداد فسوف نصاب بنكسة فى مشروعاتنا الانتاجية .

لذلك نرجو أن تعيد الدولة النظر فى أمر تخطيط تعليم البنات فتوازن بينه وبين تعليم الفتى بل وبينه وبين الانواع المختلفة الخاصة بتعليم الفتيات وأن تعبىء جميع القوى من اجل الاستفادة من تلك الايدى العاطلة فتعمل على تشجيعها على التعليم بشتى الوسائل وخاصة بين أولئك الفتيات اللائى يعشن فى الاقليم .

الخبرة الشاملة وتدريس الفنون

للدكتـور حمدى خميس

الاستاذ بالمعهد العالى للتربية الفنية

يخطىء مدرس التربيـة الفنيـة الذى يظن أن عمله قاصر على تعليم تلاميذه كيفية الأداء ، أداء الصورة أو التمثال أو غيرهما . ان هذا اللون من التعليم ناقص غير سليم ، والمعلم الذى يقنع بتعليم تلاميذه عمل علبة من الخشب أو قطعة من النسيج معلم جانبه التوفيق . ولن يستطيع أن يسد هذا النقص الا مدرس حريص على « الخبرة الشـاملة » ، مؤمن بها ، يضعها نصب عينيه ويجعلها هى الهدف الأكبر الذى يسعى اليه .

ولعلنا ـ فى هذا المقام ـ نتسـاءل عن مدى مايعرفه المتعلم عن نوع الخشب الذى يستخدمه أو عن مصدره أو عن سعره الذى يباع به فى الاسواق . هل يعتقد المعلم الذى قنع بكيفية أداء التلميذ لعلبة الخشب مثلا ، أن هذا التلميذ يدرك الفارق بين المنشار والسراق ؟ وهل يعرف هذا التلميذ شيئا عن بعض العدد الاخرى التى يستخدمها ؟ هل يعرف كيف يصونها ويحافظ عليها من التلف ؟ هل يستطيع التلميذ أن يعد الغراء ؟ وهل يعرف لماذا نستعمل الغراء بالذات فى أعمال النجارة ؟

ان واجب المعلم أن يجعل التلميذ يدرك شيئا عن خصائص الخشب وغيره من الخامات الاخرى من ناحية الاستعمال أو الوظيفة ، واجبه أن يكون لدى التلميـذ فكرة سليمـة عن الرطوبة ومدى أثرها فى سـلامة الخشب واضعافها لقوته واحتماله اذا زادت عن حد معين . واجبه أن يبصره بما تتعرض له بعض العـدد من التلف اذا تعرضت للصـدأ ، وأن يفهمه ما فى هذا من خسارة فى الجهد والوقت والمال .

ان واجب المعلم أيضا هو أن يتأكد من أن التلميذ ـ عن طريق التربية الفنية ـ قد تأثر سلوكه فأصبح يمارس بعض ألوان النجارة فى أوقات فراغه . واجبه أن يشجعه على ممارسة هذا العمل نفسه أو أن يشجع غيره عليه . واجبه أن يجعل التلميذ قادرا على تنظيم حاجيـاته بحيث نلمس منه مقدرة على التذوق الجمالى والاستمتاع بهذا الجمال . واجبه أن يتأكد من أن هذا التلميـذ قد أصبح حساسا لما حوله بدرجة تجعله يستجيب لمختلف الانفعالات من فرح أو حزن أو سرور . وواجبه أخيرا أن يجعله يحترم العمل اليدوى ومن يمارسون العمل اليدوى .

لاشك أن شيئا من هذا لن يتعلمه التلميذ اذا مااقتصر توجيه المدرس على كيفية الاداء عندالتعلم . قد يكتسب التلميذ من كيفية الاداء القـدرة على تشكيل الخامات ، كما يكتسب القدرة على استخدام بعض العـدد أو الادوات التى يستخدمها ، ولكنه لن يكتسب شيئا من الاتجاهات التى أشرنا اليها . ان هذا التلميذ مثله كمثل التلميذ الذى نزعم أنه قد تعلم كيف يحافظ على تنظيف أسـنانه وسلامتها ، ولا نرى منه الا طريقـة معينة فى مسك الفرجون وتنظيف اسنانه بها . اما ان يواظب على تنظيفها فى الصباح والمساء ، أو يعى شيئا عن الاسباب التى من اجلها يقوم بهذا

العمل ، أو يغضب عندما يلاحظ أن غيره قد استخدم الفرجون الخاصة به ، فكلها أمور لا تدخل فى وعيه أو ادراكه ، فى حين أن هذا التلميذ اذا ما تعلم حقيقة كيفية المحافظة على تنظيف أسنانه وسلامتها ، فلا بد أن نتوقع منه الجوانب الآتية :

أولا ـ أن يحسن كيفية مسك الفرجون واستخدامها بطريقة سليمة ، كذلك كيفية المحافظة على الفرجون وصيانتها من التلف ، أو غير ذلك من **المهارات** التى لها علاقة بهذه الخبرة .

ثانيا ـ أن يواظب على تنظيف اسنانه فى الصباح والمساء ، أو يكون حريصا على أن يعرض نفسه على الطبيب المختص فى أوقات معينة ، او غير ذلك من العادات التى تتصل بهذه الخبرة .

ثالثا ـ أن يعرف الكثير عن الانواع المختلفة لمعجون الاسنان والاسعار الخاصة بكل نوع ، أو يعرف الاسباب التى من أجلها يقوم هو وغيره من الناس بالمحافظة على أسنانهم ، أو غير ذلك من **المعلومات** التى تدخل فى نطاق هذه الخبرة .

رابعا ـ أن يدرك الفوائد التى تعود عليه من تنظيف أسنانه والمحافظة عليها ، كما يدرك الضرر الذى قد يصيبه اذا ماتهاون فى ذلك . أو يعى أن سلامة الفرد من الناحية الصحية لها أثر كبير فى انتاجه وفى كل مايقوم به من أعمال ، أو غير ذلك من **المفاهيم** التى ترتبط بهذه الخبرة .

خامسا ـ أن يحرص على أن يكون له فرجون خاصة به ، أو لايسمح لغيره باستخدام الفرجون الخاصة به . أو لايستخدم الفرجون اذا ما أصابها تلف أو تلوث . أو يدفع غيره من الناس الى المحافظة على اسنانهم وسلامتها ، أو غير ذلك من **الاتجاهات** التى تتعلق بهذه الخبرة .

هذه هى الجوانب التى يجب أن نتوقعها من التلميذ اذا ماتعلم حقيقة كيف يحافظ على تنظيف أسنانه وسلامتها . وليست هذه الجوانب قاصرة على هذه الخبرة بالذات ، أو على عدد معين من الخبرات ، بل هى الجوانب التى يجب أن تتوافر للتلميذ فى كل خبرة يقوم بها ، سواء أكانت هذه الخبرة فى اللغة أو الحساب ، أو فى التاريخ أو الجغرافيا ، أو فى الرسم أو فى الاشغال اليدوية .. انها جوانب الخبرة الشاملة ، بمعنى أن الخبرة الشاملة فى أية مادة من المواد الدراسية يجب أن :

ـ تدرب التلميذ على بعض المهارات المعينة .
ـ تكسبه بعض العادات .
ـ تزوده ببعض المعلومات .
ـ تكون لديه بعض المفاهيم .
ـ تخلق فيه بعض الاتجاهات .

يفهم من هذا أن هذه الجوانب الخمسة هى بعض معايير الخبرة التربوية السليمة . فكما ينادى رجال التربية بأن الخبرة السليمة يجب أن يتوافر لها مبدأ التفاعل ومبدأ الاستمرار ، كذلك يمكن ان يقال أيضا انه يجب أن يتوافر لها مبدأ الشمول . بمعنى أن تكون الخبرة شاملة

لبعض المهارات والعادات والمعلومات والمفاهيم والاتجاهات التى تتصل بموضوع الخبرة وتدخل فى نطاقها . فاذا كانت هذه الخبرة فى التاريخ مثلا ، كانت هذه الجوانب مما يتعلق بموضوعات التاريخ ويتصل به . كذلك الحال فى اللغة أو الدين ، أو فى الرسم أو الاشغال. يجب أن تكون جوانب الخبرة مما يتصل بموضوع هذه المواد ويتعلق بها .

هذه هى قضية التربية الفنية — قضيتها فى الماضى والحاضر . واذا كان لنا بعض العذر فى الماضى حيث كانت الابحاث التربوية ضئيلة واعداد المعلم يسير بخطوات بطيئة ، فكيف نعتذر اليوم والابحاث التربوية فى متناول الجميع واعداد المعلم يسير بخطوات واسعة ؟!! ان الموقف فى الوقت الحاضر لا يختلف كثيرا عن ذى قبل ، فما يحدث فى التربية الفنية لا يخرج عن كونه تدريبات على بعض المهارات المتصلة بفروع المادة ونشاطها . ذلك لان المدرس يعنى بتدريب التلاميذعلى تشكيل قطعة من الصلصال لعمل تمثال يعبر عن أحد الباعة مثلا ، أو يدربهم على استخدام عدد معين منالالوان كىيعبروا عن مشهد من مشاهد السوق أو الحديقة ، أو يدربهم على قطع قطعة من الخشب ونشرها لعمل علبة أو اطار أو مشجب . وقلما نجد المدرس الذى يحرص على تزويد التلاميذ ببعض المعلومات التى لها صلة بالمادة ، أو يعن له — بعد ممارسة التلاميذ للأعمال الفنية — أن يتكشف الى أي مدى اكتسبوا بعض العادات أو المفاهيم أو الاتجاهات .

يغفل المدرس كل هذا ويزعم أنه يربى التلاميذ عن طريق الفن . فى حين أن تربية التلاميذ عن طريق الفن هى تربية شاملة فى المادة ، وتتناول عدة جوانب من شخصية التلميذ . أما مايقوم به مدرس التربية الفنية من تدريب التلاميذ على بعض المهارات فلا يتناول سوى جانب واحد من شخصية التلاميذ . وبدهى أن الجانب الواحد لا يمثل كل الجوانب المختلفة . فكيف — اذن — يكون الوضع على هذا النحو ويزعم المدرس انه يربى التلاميذ عن طريق الفن ؟؟!!

ان تربية التلاميذ عن طريق الفن تتطلب من المدرس أن يهىء الفرصة أمام التلاميذ لممارسة الاعمال الفنية . وهذه الممارسة تتطلب منه فى الوقت نفسه أن يزود التلاميذ ببعض المهارات والمعلومات حتى تتم الممارسة بصورة سليمة . بعد ذلك يصبح لزاما على المدرس أن يكتشف الى أى مدى قد اثرت هذه الممارسة على سلوك التلاميذ فأكسبتهم بعض العادات ، أو المفاهيم ، أو الاتجاهات . حينئذ يكون المدرس قد اتخذ من الفن وسيلة لتربية التلاميذ تربية فنية سليمة . أو بعبارة أخرى قد استطاع أن يحقق للتلاميذ مستوى منالتدريب المهنى والثقافة الصناعية كأهداف نتطلع اليها فى الوقت الحاضر . اذ أن هذه الاهداف من صميم اهداف مادتى الرسم والاشغال . واذا كنا نسعى الى تحقيقها فى الوقت الحاضر ونرجوها بالحاح لتلاميذنا ، فليس معنى هذا أنها دخيلة على مادتى الرسم والاشغال ، أو وليدة لحالة طارئة برزت فى الوقت الحاضر بالذات ، بقدر ما هى من صميم المادة ، ولكن ماسارت عليه المادة نفسها واتخذته طريقا لها قد أفقدها كثيرا من كيانها وطبيعتها ، الامر الذى جعل تدريب التلاميذ مهنيا وتزويدهم بالثقافة الصناعية تظهر كأنها أهداف خارجة عن أهداف مادتى الرسم والاشغال ، أو وليدة لحاجة

تتطلع اليها البلاد فى الوقت الحاضر . والحقيقة أن التربية الفنية (الرسم والاشغال) اذا ماسارت نحو **الخبرة الشاملة** عند التعلم ، حقق هذا للتلاميذ مستوى مناسبا من التدريب المهنى وزودهم فى الوقت نفسه بقسط مناسب من الثقافة الصناعية .

نذكر هذا لاننا نلمس تخبطا ملحوظا بين كثير من مدرسى التربية الفنية فى الوقت الحاضر . وقد جاء هذا التخبط نتيجة لما تتطلع اليه البلاد من نهضة ووعي صناعى ، وما يتطلبه هذا الاتجاه من اعداد وتحضير للتلاميذ داخل المدارس . بذلك ظن المدرسون أن تغيرا جديدا قد طرأ على أهداف مادتى الرسم والاشغال ، فبات أغلبهم يضاعف من أسلوبه السائد ويفرض على التلاميذ مستويات أعلى من التدريبات فى كيفية الأداء حتى أصبحت أعمال التلاميذ تفوق فى كثير من الاحيان أعمال كثير من الصناع من ناحية المهارة وكيفية الأداء .

والمدرس ــ اذ يفعل هذا ــ يخطىء كل الخطأ ، وخطؤه هذا يرجع لسببين : الاول ، أنه يفرض على التلاميذ مستوى من المهارات لا يتفق مع استعدادهم وميولهم ، وهذا اسلوب لا خير فيه . بل هو أسلوب هدام يخلق من التلاميذ شخصيات لا كيان لها ، ويجعل من أعمالهم التى يقومون بها أعمالا تتصف بالآلية وعدم المرونة أو الفهم . هذا هو مصير المدرس ، ومصير التلاميذ ، ومصير الاعمال التى يقومون بها عندما يتخذ المدرس أسلوبا دكتاتوريا ويفرض على التلاميذ مستوى لا يتفق وميولهم واستعداداتهم .

أما عن السبب الثانى ، فالمدرس مخطىء لانه قد تمادى ، بل قد ضاعف من خطأ وقع فيه من قبل الا وهو تدريب التلاميذ على كيفية الأداء دون تدريب آخر او قيم اخرى يجنيها التلاميذ من ممارستهم للاعمال الفنية . وهذا ــ كما ذكرنا من قبل ــ تعليم ناقص قليل النفع .

فالعلاج ــ اذن ــ هو أن يقلع المدرس عن فرض مستوى أكبر من المهارات على التلاميذ ، وأن يحرص فى الوقت نفسه على أن تكون هذه المهارات ضمن جوانب اخرى يزود بها التلاميذ حتى تكون الخبرة التى يمرون بها خبرة شاملة .

وعلى هذا الأساس لا يكون تدريب التلاميذ مهنيا أو تزويدهم بالثقافة الصناعية أهدافا دخيلة على مادتى الرسم والاشغال ، أو وليدة حاجة نتطلع اليها فى الوقت الحاضر ، بل تكون من صميم أهداف المادة ، كما يكون الإتجاه الخاطىء الذى قدر للمادة أن تسير فيه هو السبب الذى جعلنا نظن ان تدريب التلاميذ مهنيا وتزويدهم بالثقافة الصناعية مطلب من مطالبنا فى الوقت الحاضر .

والحقيقة أن التربية الفنية لو انها اتخذت الاتجاه السليم نحو الخبرة الشاملة من زمن بعيد لما ذهبت بنا الظنون الى هذا الحد . ففى تمسك المدرس وحرصه على تزويد التلاميذ بالجوانب المختلفة للخبرة الشاملة من مهارات وعادات ومعلومات ومفاهيم واتجاهات اصلاح لطرق تعليمية كانت تسير عليها التربية الفنية من قديم ، وفى الوقت نفسه محافظة على كيان المادة وطبيعتها من انحراف كانت متجهة اليه من قبل. وفوق هذا وذاك امل جديد نتطلع اليه عندما نسعى الى تعليم شامل وظيفى لأبناء الجيل الجديد .

ماذا نعلم المراهقين ؟

بقلم : دكتور ج . ا . لاورايز
أستاذ التربية المقارنة بجامعة لندن
ترجمة : السيد محمد العزاوى

(ورد هذا المقال الى مركز الوثائق التربوية من مركز تبادل المعلومات التربوية التابع لهيئة اليونسكو ــ باريس ــ كجزء من البرنامج الدولى لتبادل المعلومات التربوية)

كثيرا ما يقال ان الهدف الرئيسي من اية سياسة تربوية هو العمل على ايصال المعلومات الصحيحة المناسبة الى التلميذ المناسب ، على يد المدرس المناسب ، فى المدرسة المناسبة . وهذه عبارة رنانة قد يميل وزراء التربية والتعليم الى أنيزينوا بها خطبهم . ومع ذلك فهى عبارة صادقة جدا بقدر ما هى عاجزة جدا عن ان تؤدى الى حلول ناجحة للمشكلات الاربع التى تضمنتها : ونعنى بها مشكلة المنهج ، ومشكلة اختيار الطلبة للتعليم الثانوى والعالى ، ومشكلة اعداد المعلمين ، ومشكلة اقامة النظام التربوى . وربما كان المدرسون العاديون هم اكثر الطوائف اهتماما بالمشكلة الاولى : مشكلة المنهج ، ذلك لان كثيرا من المواد التى يتعين عليهم تدريسها وعلاجها لم يعد لها صلة بواقع احتياجات المجتمع الذى اصبح يعتمد على التطبيق الناجح للاصول العلمية ، وهذا بالضبط هو ما يزعجهم . كما ان مدرسى المدارس الثانوية بالذات هم اكثر الناس ادراكا للمشكلات التى تنشأ عندما يؤخذ منهج تربوى اعد فى الاصل للمدارس التى تنتقى طلبتها من المتفوقين ، ثم يطبق تطبيقا عاما فى جميع المدارس ليتلقاه جميع التلاميذ ابناء جميع الناس .

وتتعقد المباحث والمناقشات حول المنهج دائما بسبب حقيقة بسيطة وهى أن هذا الاصطلاح لايمكن ان يستعمل على وجهه الصحيح الا اذا كان يعنى جميع الوان النشاط التى ينتظر من المدرسة ان تقدمها لمجرد كونها مدرسة . ومن ثم فالوان النشاط التى تقدمها المدرسة فى فصولها الدراسية ليست سوى جزء من مجموع المنهج ، بل قد لا يكون لها ــ فى بعض الاحيان ــ الا صلة ضعيفة بعيدة بالاهداف العظيمة المنشودة . ولنضرب لذلك مثلا بتلك المؤسسات الشهيرة : ونعنى بها المدارس الانجليزية الخاصة . فلقد اريد بها خلال القرن التاسع عشر ان تخرج القادة السياسيين والاجتماعيين والصفوة التى كان من المفروض ان تحكم انجلترا وامبراطوريتها . وادركت السلطات المسئولة آنذاك ان المعارف الاصولية أقل اهمية من الصفات الخلقية والسلوكية ، ولذلك اعتبرت قوة الارادة والعزم والتصميم والقوة والنشاط والولاء والتعالى فى غير تكلف ولا جهد ، من الامور الجوهرية ، تساندها المجاملة الرقيقة الذكية والاعتراف بالمبادىء

الخلقية السليمة . وكانت الشخصية المطلوبة تتألف ـ فى جملتها وتفصيلها ـ من عادات « اللعب النزيه » البسيطة : كاحترام قوانين اللعبة ومراعاة أصولها ، ومعاملة الانداد ومن دونهم على السواء معاملة عادلة رحيمة ، والامانة المطلقة ورفض الرشوة فى أية صورة من صورها ، وعدم الاحتكام الى العنف الا اذا فرغت جعبة الترغيب والاقناع . فأين كانت تكتسب هذه الصفات العقلية والمهارات الاجتماعية ؟ فى الفصول الدراسية ؟ ربما كان ذلك الى حد محدود ، ولكن اغلبها كان يتم اكتسابه فى الملاعب الرياضية وفى كنيسة المدرسة . وفى تلك الايام كان الوقوف على علم النفس الاجتماعى او العلوم الاقتصادية غير ضرورى بالنسبة للادارة ، كما كانت الكيمياء العضوية او العلوم الالكترونية بالقياس الى الصناعة . أما اليوم فان المدارس الخاصة تعلق أهمية متزايدة على المعرفة المنظمة التى يلقيها المتخصصون سواء فى الفصول الدراسية او فى المختبرات . ذلك لان النجاح فى الجامعة اصبح يعول على اكثر من الشهامة فى ملعب كرة القدم ، فى عصر يبلغ فيه الفهم لتكوين الذرة من الاهمية درجة اعظم من التحلى بالفضيلة الجميلة او التمسك بالتصرف الساحر .

وفى الفترات التى تتوالى فيها التغيرات على عجل ، والتى يجب فيها ان يبت فى مقترحات المدارس بشأن المنهج بسرعة تتمشى مع الاوضاع الجديدة، تقف قوى التحفظ والتمسك بالتقاليد عائقا فى وجه جميع المجتمعات . ولذلك فمن الخير ان نلقى نظرة عاجلة على بعض هذه القوى حتى نحرر انفسنا من فتنتها الخطرة. وتحقيقا لذلك يحسن بنا أن نفكر فى أية جماعة قروية قائمة على المقايضة الى حد كبير او بعبارة اخرى يحسن بنا ان نفكر فى اوربا كما كانت منذ خمسمائة سنة مضت ، او فى افريقيا الوسطى اليوم فى مثل هذا المجتمع لا يحتاج الناس الى ان يتعلموا القراءة او الكتابة . فماذا يقرأون ولمن يكتبون ؟ بل يحتاجون الى المعرفة التى تمكنهم من ان ينتزعوا عيشهم من التربة ، وان يصنعوا ادواتهم من الخشب او المعدن ، وافضل وسيلة لاكتساب هذه المهارات هى تقليد الكبار الذين تكتنز تجاربهم المعارف العريقة . هذا من ناحية ، ومن الناحية الاخرى نجد المهتمين بالشئون الادارية أو العبادات الدينية لايأبهون كثيرا لهذه المهارة اليدوية. وانما ينصب اهتمامهم على فنون الاتصال بالناس : على القراءة والكتابة وفك الرموز . ولان هذه الفنون تستغل فى خدمة الآلهة والملوك ، فانها تكتسب اهمية كبيرة ، وكثيرا ما اكد المفكرون الفصل بين العمل اليدوى الذى يؤديه العبيد والصناع عادة ، وبين العمل العقلى الذى يقوم به الاحرار . وعلى هذا فالتعليم الحر الذى يطابق احتياجات الاحرار كان يتجاهل الفنون والصناعات، ويمجد الفلسفة واللاهوت والطقوس. وفى أوربا فى القرون الوسطى ساد الرأى القائل بأن الشباب الذين يطمحون الى المراكز العالية يجب عليهم أن يتعلموا ـ فى المقام الاول ـ كيف يفكرون ويكتبون ويتحدثون . ولذلك كان المنطق والنحو والصرف والبلاغة هى كل ما يحتويه القسم الادنى من منهج « الفنون السبعة الحرة » وعلى هذه الاساسيات يمكن ان تقوم ـ فى المستويات العليا من التعليم ـ دراسة العلوم التى تعالج الارقام والمساحات والحجوم والموسيقى والحركة ، والحساب والهندسة ، والفلك والنغم ، بالاضافة الى دراسة القانون . وينبغى لنا ان نلاحظ ان الذين كانوا يمرون بهذه الفنون السبعة الحرة ـ ولا سيما من درس منهم

« سلطان العلوم » الا وهو التوحيد واللاهوت ــ كانوا فى الواقع يكتسبون لونا من المعرفة كان تحصيله فى الفصول الدراسية يتم بطريقة افضل مما لو حصل عن طريق التدريب والممارسة .

ولما كان هذا التعليم يناسب رجال الكنيسة ورجال الدولة معا ، فقد اصبح تعليما وظيفيا . اذ به تمكنوا من ان يعظوا وان يجادلوا ، وان يزينوا احادثتهم بما يناسبها من المقتبسات ــ وبعبارة اخرى اكتسبوا المهارات الاساسية التى يتطلبها تشريف الملوك فى الحياة العامة وتمجيد الآلهة فى الطقوس الدينية السليمة .

الا ان نهضة الانتاج الراسمالى فى مدن ايطاليا المستقلة وفى الفلاندرز ، وتقدم تجارة ماوراء البحار ، والحاح مطالب الملاحة التى اشتدت عقب استكشافات عصر النهضة ــ غير كل هذا ، واثار مشكلات عريضة لدى المشرفين على المدارس .

وكان لدى اعظم مغامري العصر الجديد ميل نفعى شديد ، فقد ادركوا انه من المفيد ان يعرف الفرد اللاتينية ولغة المسيحية الغربية الدولية التى كانت وسيلة المفاوضات والمباحثات . ثم دفعتهم نزعة توسعية كريمة الى زيادة الاهتمام بدراسة اليونانية التى تيسر الاتصال بكبار مفكرى الماضى ، والذين كانوا فى الغالب منحرفين من الناحية الدينية ان لم يكونوا ملحدين . على ان كثيرين ممن تأثروا بمطالب الحياة الاقتصادية اليومية الحوا فى ان يدرس فن الملاحة والحساب والزراعة والهندسة المعمارية .. الخ

وكانت التقاليد من القوة بحيث عاقت الاصلاح الشامل . أضف الى ذلك ان الفروق الاجتماعية التى زادت عمقا بمرور الزمن ــ عكست صورتها بطبيعة الحال فى النظم المدرسية . ولقد شهد كل مكان فى اوربا ــ خلال القرنين السابع عشر والثامن عشر انشقاقا واضحا بين انواع المدارس المختلفة . فكانت هناك المدارس التى ترعاها الارستقراطية التى لم تكن تأبه للتجارة ولا للصناعة . وكانت هناك الاكاديميات التى تناصرها الطبقات الوسطى لانها تدرس العلم المفيد . اما الطبقات العاملة فكانت غالبيتها الساحقة تمر بفترة من التلمذة المهنية ، ولم تستطع سوى القلة النادرة منها ان تلتحق بالمدارس الخيرية حيث كان بامكانها ان تلمح بصيصا من مبادىء المعرفة .

هنا اذن تستقر جذور التقاليد التربوية الاوربية التى انجرفت مع موجة العلم الظافر والاصول الصناعية الغربية ، فكان لها تأثير عميق فى كل مكان . وسوف نحاول هنا ان نلخص الاتجاهات الرئيسية لهذه التقاليد :

أولا ــ كان هناك الاتجاه القائل بأن كل ميادين المعرفة الانسانية يمكن ان تجمع فى « مواد دراسية » يمكن ان ينفصل بعضها عن بعض . ومن هذا الاتجاه برز تقليد تدريس التاريخ والجغرافيا مثلا او الرياضيات والعلوم الطبيعية ــ كل على حدة بغض الطرف عن الخصوبة والغنى الذى يمكن ان تعطيه احدى هذه المواد ــ للمواد الاخرى . وعلى هذا كانت مشكلة المنهج تبدو غالبا مسألة وضع المواد الدراسية « س » فى المربعات « ص » من الجدول المدرسى .

ثانيا ــ كان هناك الاتجاه القائل بأن هناك علاقات هرمية تقوم بين هذه المواد الدراسية ، بمعنى أن بعضها أعلى وأنبل من بعضها الآخر ، وأحق بالوقت والجهد . وكان اصحاب هذا الرأى يلجأون عادة الى الفلسفة يستفتونها فى موضع هذه المواد من النظام الهرمى . الا انه كان من الواضح ان عوامل اخرى تتحكم فى ترتيبها . فالمواد التى تعالج شئون انتاج البضائع المادية علاجا مباشرا ، كانت تعتبر اقل مقاما ، واكثر خشونة ، وابعد مناسبة للتفكير الحر والأهداف الانسانية من تلك التى لا تصطبغ بالصبغة العملية . ومن ثم قدرت دراسة اللغات والآداب القديمة تقديرا اعظم من الكيمياء والهندسة . وفوق كل شيء احتقر كل ما يتضمن العمل اليدوى . فالتجارة واعمال المعادن والحرف تحتل مكانا اقل من الرياضيات البحتة والتاريخ ، بل ان الفنون البصرية والتشكيلية ما زالت موضع التشكك ، وهى فى العادة لا تلعب الا دورا صغيرا فى المدارس الثانوية الالمانية ــ الجمنازيم ــ « والليسيه » الفرنسية « والاثينية » البلجيكية . وعلى العموم فأنصار هذا الاتجاه يرون أن الطريق السليم للتعليم هو الجلوس فى هدوء الى المقاعد ودراسة الكتب التى تعالج المعرفة الخالصة معالجة منطقية واستنتاجية ــ وتميز المعرفة الخالصة هنا بأنها المعرفة التى لا يمكن تطبيقها فى الحياة اليومية . ولقد عبر عن هذا الاتجاه احد الكتاب الفكهين فقال : ان شعار هذا النوع من الدراسة يجب ان يكون : « التوافه لا المنافع : Futilities not Utilities » . وكانت النتيجة المؤلمة لكل هذا ان كثيرا من المدارس الاوربية بعدت بالمواهب عن طريق العلوم والاصول الفنية ، واتجهت بها نحو دراسات ليس لها سوى حظها من الشهرة التقليدية . والعجيب فى الامر أن أسباب سقوط الامبراطوريات القديمة تدرس ، ولا تدرس الاسباب التى تؤدى الى انحلال المجتمعات الحديثة .

ثالثا ــ اما الاتجاه الرئيسى **الثالث** لهذه التقاليد فهو الايمان بأن طائفة قليلة من الصفوة المختارة هى التى تستحق التعليم « الحقيقى » وخاصة فى المستويات العالية . وكانت الصفوة فى الماضى تحددها المستويات الاجتماعية ، أما اليوم فتختار هذه الصفوة على اساس القدرة العقلية . الا ان فكرة التحديد ما زالت قائمة تجد صداها فى الحديث عن المحافظة على المستوى العلمى . وهنا ايضا يكمن خطر آخر : فان هذه النظرة تؤدى الى الحد من عدد الذين يتلقون التعليم العالى ، وقد ينتج الانهيار الاقتصادى عن الافتقار الى الثروة البشرية المزودة بالتدريب والمهارات . وقديما عملت اتحادات العمال على تشجيع تقييد التعليم . الا أن مسلك كثير من الجامعات والنقابات المستنيرة ما زال قريب الشبه بمسلك اتحادات العمال هذه ، وبذلك يعرضون للخطر تلك الامم التى كان من الواجب عليها ان تقوم على خدمتها .

ولا أرى ضرورة لاضيف ان هذه التقاليد الاوربية ما هى الا انعكاس لافكار مجتمع طبقى ، كان العمل اليدوى فيه يتم على ايدى الطبقات الدنيا ، حيث كانت الاصول الفنية الاساسية ساذجة وغير علمية . ولقد تعدلت هذه

التقاليد فى منطقتين عظيمتين وهما الولايات المتحدة الامريكية والاتحــاد السوفيتى ــ وان كان من الخطأ ان نعتقد أنها ــ حتى هناك ــ قد نبذت نبذا كاملا . فالامريكيون والروس يؤكدون اهمية المعرفة النافعة والعلوم المفيدة ، ولا يأبهون كثيرا للآداب او اللغات القديمة . كما أن كلاهما على استعداد لان يتقبل فى جامعاته عددا ضخما من الشباب ، مؤمنا فيما يبدو بأن كل شيء تقريبا يمكن ان يدرس لكل فرد تقريبا . وفى ضوء هذا أتساءل : هل كان من قبيل الصدفة ان النظم الارستقراطية قد زالت من كلتا الامتين ؟

والولايات المتحدة الامريكية هى ارض الطبقات الوسطى العظيمة ــ وقيم هذه الطبقة الاجتماعية ، طبقة « الرجل العادى » هي القيم السائدة . وكما ان الحدود بين الطبقات غامضة وسيئة التحديد كذلك الحدود بين المواد الدراسية : فهيكل المنهج مكون من المشروعات والمشكلات والمسائل . واما فى الاتحاد السوفيتى فليست القيم السائدة قيم الفلاسفة المثاليين ، ولا قيم الطبقات المرفهة ، بل قيم العمال وقادة الصناعة المهتمين ببلوغ الانتاج الى غاياته القصوى . وهناك ايضا تعلم الاشياء لانها نافعة ، والعلوم هى محور الاهتمــام .

اتجاهات الاصــــلاح :

على انه من الخطأ ان يستقر فى اذهاننا ان الامور لا تتطور ولا تتغير فى اوربا الغربية او فى بريطانيا بل العكس هو الصحيح ، اذ ان رياح الاصـلاح تهب بقوة ، ومن المفيد ان نعدد اهم المباحث التى تجرى والمناقشات التى تدور :

١ ــ واولها بطبيعة الحال هو الدعوى الظاهرة بأن المدرسة يجب ان تعلم المعرفة النافعة ــ أى العلوم . ويشير اصحاب هذه الدعوى الى ان الصناعة الحديثة لا يمكن ان تعمل بكفاءة الا اذا توفرت لها خدمات عدد ضخم ممن اكتسبوا المعرفة الفنية المتخصصة ــ او جيش جرار من العلماء ليحل محل الجيش الجرار المنقرض من أرباب الحرف والصناع المهرة . ويشتد الالحاح فى ان يتلقى حتى الموظفون المدنيون ورجال الاعمــــال شيئا يقفون به على مجموعة المعارف التى يتوقف عليها رخاء الشعوب وازدهارها . فتحل العلوم الطبيعية محل اللغة اللاتينية أو السنسكريتية أو مذهب كنفوشيوس.
ولقد اثار نجـــاح الروس المذهل فى تخريج مئات الآلاف من العلمـــاء والمتخصصين فى أصول الصناعة ، الهلع ، لا فى قلوب البريطانيين او الالمان أو الفرنسيين وحدهم ، بل وفى قلوب الامريكيين أيضا . ومن ثم بدات هذه الدعوى تلقى تأييدا فى كل مكان ، وان لم يكن احد يدرى على وجه التحديد ماذا ينبغى عمله ، نظرا الى العجز فى مدرسى العلوم . وربما كان من الضرورى القيام باصلاح جوهرى فى طرق التدريس مع استغلال اعظم الوســـائل البصرية والراديو .

٢ ــ هذا ومن الواضح ان المجتمعات الصناعية اكثر تعقيدا من المجتمعات الريفية التى تتبع المجتمعات الاولى منها . ومن ثم فالمهارات الاجتماعية التى تتطلبها هى من التداخل والتشابك بحيث يصعب تعلمها بمجرد محاكاة

الكبار البالغين . فالحاجة ماسة الى المهارة فى الاتصال بالناس : كاستعمال اللغة القومية واللغة الاجنبية ، واستخدام القلم والآلة الكاتبة والتليفون .. الخ . والحاجة ماسة مساسا اكبر الى فهم الجهاز الاجتماعى والبيروقراطى نفسه : كيفية استعماله وكيفية ضبطه والاشراف عليه ، ومن ثم يشغل كثير من المصلحين انفسهم بخطط تهدف الى تحسين تدريس اللغة القومية ــ تساندهم النزعة الوطنية القومية فى ذلك . . وتحدث آخرون عن « التربية من اجل المواطنة » اذا كانوا من الانجليز ، او « التربية من اجل الطريق الديمقراطى فى الحياة » اذا كانوا من الامريكيين ، و « التربية السياسية » اذا كانوا من الروس . وكل ما تعنيه تلك النزعة هو تعليم النشء شيئا عن تنظيم أممهم ، وكيفية ادارتها على المستوى المحلى والمستوى القومى ، وشيئا من مبادىء الحكم الاساسية ونظرياته . ولكن وراء هذه الاهداف الاجتماعية السياسية تمتد اهداف اخرى . ومازال المسلك العام الذى تسلكه الطبقات العاملة فى كل مكان ــ وبخاصة فى اوربا ــ يحمل طابع القرن التاسع عشر . فهناك تشكك واسع الانتشار فى الادارة ، واعتقاد بأن الطريق الوحيد للاصلاح هو الطريق المحفوف بالاضرابات والشروط وهذا لا ينسجم مع مطالب الاصول الفنية ولا التنظيم الصناعى فى القرن العشرين . أننا فى حاجة الى صناع مستنيرين ومواطنين صالحين لا الى عمال متكتلين . ولقد انتشر بالفعل فى الولايات المتحدة الامريكية واسكندناوة ، وفى الاتحاد السوفيتى بطبيعة الحال ، تقبل للرأي القائل بأنه من الممكن للمشرفين على وسائل الانتاج من جانب وللعمال الكاسبين من جانب آخر ان يعترف كل منهما باعتماده على الآخر ، ومن ثم يمكن تعديل مسالكهما ومنظماتهما تعديلا يؤدى الى مزيد من الرضاء والثقة المتبادلة بين الجانبين .

ويبدو ان ما يسمى بالدراسات الاجتماعية التى تعلم فى جميع المدارس اداة نافعة للقضاء على ما كان يسمى قديما بمسلك « طبقة العمال » ، وهو مسلك انقرض منذ زمن بعيد . اما وقد اصبحت طبقات العمال تقف على قدم المساواة فى يسر الحال مع الطبقات الوسطى فانه لا بد من ان يتجاوب مع ذلك تغيير فى وجهة النظر التربوية . وهذه النقطة على جانب عظيم من الاهمية بالقياس الى دول كانجلترا ، اذ مما لا شك فيه أن ما يتطلبه الاقتصاد من تزويد التعليم بقدر اكبر من المواد العامة ، وعلاج مضامين المنهج الدراسي علاجا يساير العصر الحديث ــ سوف يكون كبيرا الى حد مدهش . وانه لمن العبث ان تشترى الآلات الحديثة اذا كانت مسالك العمال تحول دون ان تستغل هذه الآلات استغلالا سليما . وان البلاد الاوربية والبلاد الاسلامية بحاجة قصوى الى تغيير عظيم فى الجو الاجتماعى ، وربما أعانت المواد التى تدرس فى المدارس على تغيير هذا الجو .

٣ ــ ويناصر فريق ثالث دعاوى الفنون البصرية والتشكيلية كالرسم والخزف ، وتدريس الحرف كالنجارة والمعادن ، وكذلك تدريس الرقص والتربية البدنية . وتستند هذه الدعاوى الى مجموعتين من الاسباب . اما المجموعة الاولى فهى عملية اعادة تقويم العمل اليدوى الناتجة عن تغيير التكوين الطبقى ، وعن ان كثيرين من الناس اصبحوا اليوم يقرأون ويكتبون ،

فزال ما لهذه المهارة من قدرة على احـداث التمايز بين الطبقـات . واما المجموعة الثانية فهى التقويم السليم الكامل للحياة فى المحيط الصـناعى المدنى وكيف توتر من اعصاب الناس الى حد كبير ــ وهذا التوتر لا يمكن تخفيف حدته ولا التسامى به الا عن طريق قوة الفنون الشافية . فللفنون بلا شك قيمة علاجية تجدد القوى البدنية .

٤ ــ وما زالت طريقة المواد الدراسية وتنظيمها فى المناهج تستبدل فى كثير من الدول . وتأييدا لهذا الاتجاه يقال ان « المواد الدراسية » ليست سوى تحف خليقة بالمتحف ، وهياكل عظمية قائمة لمعرفة ميتة ، واننا لا يمكن ان نرتبها الا بعد ان نتعلم مادتها ، وليس قبل ذلك . الا ان هـذا الاتجاه صب بطريق مختلف : فقد لوحظ ان كبار العلماء يعالجون المشكلات ، ويحاولون ايجاد حلول لها ، وان العملية اهم لديهم من النتائج النهائية ، بمعنى أن الرحلة أهم من بلوغ الهدف . وعلى هذا القياس يقال ان ترقية النشاط العقلى هدف فى حد ذاته ويجب ان ينظر الى المنهج على انه مجموعة من الفعاليات تنشط وتشجع اكثر مما هو مواد تدرس وتتعلم . ومن ثم برزت فكرة « المشروعات » و « الوحدات الدراسية » فى المدارس الانجلوسكسونية ، او « مراكز الاهتمام » فى المدارس الفرنسية . فلم يعد المراهقون يدرسون الطبيعة او الكيمياء او الاحياء . وبدلا من ذلك اخذوا يستكشفون لانفسهم كيف يمكن الحصول على المياه النقية وكيف يتم توزيعها ، وكيف تولد القوة الكهربائية ، وكيف تنظم المدينة وتدار . وهذا المدخل يتفق اتفاقا رائعا مع علم النفس الحـديث ، ويلقى تعضـيدا من الذين يقيمون رغبتهم فى الاصلاح على ايمانهم بهذا العلم الحديث .

وعلم النفس الحديث يطالب بأن يقاس التعليم بخطوة الفرد ، لان الاطفال يختلفون فى مواهبهم وقدراتهم الخاصة . وعلى هذا يجب ان تحل محل التدريس الجمعى او التدريس فى الفصول مداخل اقرب الى الفردية ويجب ان تنظم مضامين المنهج بحيث تجعل ذلك ممكنا ، وبحيث تثير فى المتعلمين اهتماما حقيقيا عميقا .

٥ ــ واخيرا هذه الدعوى الجديدة الفائقة الاهمية التى ما زال اصحابها يتقدمون بها بقوة متزايدة ــ خلال هذا الجيل فقط ــ دعوى التربية من اجل التفاهم بين الطوائف والدول . فقد لاحظ انصار هذه الدعوى ان النظم الدراسية فى كل مكان تقوى القومية الوطنية وتروج لها . ومع ذلك فمن الواضح أن ذلك اضيق بكثير واقل بكثير مما يتطلبه عصر الذرة . فاذا آن للعالم أن ينظم ليتألف من مجتمع من الامم المحبة للسلام ، تؤدى كل امة خدماتها لصالح المجموع ، وجب أن يتسع مفهوم الولاء من مجرد الولاء للامة الخاصة الى الولاء لمجموع الجنس البشرى . وعلى هذا الاساس يجب ان يغرس فى جميع القلوب شعور اعظم وانبل بالزمالة والاخاء ــ وهو شعور يقضى بأن الفرد لا يكون امينا مخلصا لبلاده الا اذا كان مستعدا لان يعترف بحقوق البلاد الاخرى ، وان يرى فى اهلها اخوته وزملاءه . ومما لا شك فيه ان هدفا على هذه الدرجة الفائقة من الاهمية ــ هدفا على هذه الدرجة من الضرورة والالحاح من اجل البقاء ــ خليق بأن يؤثر فى عمل المدرسة ومضامين التربية والتعليم . وهناك دعوى اخرى توازى وتتصل بهذه الدعوة الى تعـديل المناهج تعديلا يستجيب للنزعة الدولية أو النزعة « فوق القومية » ــ

دعوى اخرى يتركز بمقتضاها الانتبـاه على الحاجة المتزايدة الى تغـذية العلاقات الودية المتناغمة بين الطوائف . فالامة الواحدة ليست متجانسة ، بل فيها اقليات دينية وعنصرية ولغوية واجتماعية . وسلوك الافراد لاتقرره صفاتهم الفردية فحسب ، بل وانتماؤهم الى طوائفهم ايضـا . وكم من محسن كريم نبيل أبدى فى بعض المناسبات الوانا من التعصب العنصرى او الدينى او اللغوى لو فطن لنفسه متلبسة بها لخجل واستخزى .

وقبول هذه الدعوى ــ وهى ان جميع المدرسين ، وبخاصة أولئك الذين يدرسون فى المستوى الثانوى ، يجب أن يهتموا بالحاجة الماسة الى تغذية العلاقات الطيبة بين الطوائف والتفاهم الدولى ــ لا يعنى بالضرورة حشر بعض المواد الدراسية الجديدة بطريقة ما فى جدول الدراسة المزدحم . وانما يعنى ان مدرس كل مادة مسئول عن تنمية العلاقات الانســانية السليمة المتساوية على مستوى السلوك العملى والفهم النظرى ، الا أنه لن ينجـز هذه المسئولية الا اذا ادرك ادراكا واضحا أنه يحملها على عاتقه . ولنذكر عرضا اننا حين نأخذ بنظام المشروع او الوحدات الدراســية فى المناهج ، يمكننا تماما ان ندخل ضمن الطعام العلمى فى المدرســة الثانوية عددا من الوحدات التى تتصل مباشرة بمسائل تنظيم حكومة مجتمع عالمى مؤلف من دول مسالمة .. وهذا دفاع آخر فى صالح هذا التجديد الحديث .

خاتمـــة :

فى حدود دراسة قصيرة كهذه يصعب على الباحث ان يكون متخصصا أو مفيدا كما يشتهى . ولنلتمس العزاء فى الحديث المفصل عن مشكلة المنهج .

فمشكلة المنهج ــ أى مشكلة تقرير ما يدرس وكيف ومتى ، ومن يدرس ولمن ــ مشكلة تتوقف على عدد كبير من العوامل المتغيرة : منها موقع المدرسة وطبقة التلاميذ الاجتماعية ومؤهلات المدرسين ومهاراتهم ومطالب الادارة المحلية والمركزية ، والادوات والمعدات المتوفرة .. الخ . وكل هذه الامور تختلف من مدرسة الى اخرى ومن دولة الى اخرى . ومع ذلك فمن الممكن جدا أن نتحدث بشىء من الايجاز عن بعض الاعتبارات الاساسية العامة التى لو وضعت جنبا الى جنب ، لتكامل لدينا ما يكاد يكون نظرية كاملة لمنهج ثانوى يمكن تطبيقه فى جميع المدارس وجميع البلاد ، واعتقد أن هــذه الاعتبارات هى :

أ ــ ان التقاليد (الأوروبية) السائدة كانت متكيفة طبقا لمطالب مجتمع لم يعد قائما الآن ، واننا قد نحزن لزوال هذا المجتمع الا اننا يجب ان ندرك تماما ان الزمن بدأ يدافع عن قيم عصرنا الاساسية ويطالب بالتخلى عن دعاوى هذه التقاليد التى تعجـز عن تبرير وجودها وبقائهـا .

ب ــ ان نتقبل الفكرة الذاهبة الى ان العلوم ليست قادرة على تحســين وسائل الانتاج الصناعى فحسب ، بل والتربية الانسانية المتحررة أيضـا .

ج ـ ان مضامين التعليم يجب ان تكون ذات صلة وثيقة بالاحتياجات الحقيقية . وقد دللت الشواهد التاريخية على ان « المنفعة » كانت دائما هي الدفاع الاساسى لصالح ادخال مادة دراسية ما فى صلب المنهج . وعلينا ان نستمر فى تقبل هذا الدفاع .

د ـ ان طريقة التدريس نفسها جزء من المنهج ، وانها يجب ان تؤدى الى اقصى درجات النشاط والفعالية .

هـ ـ وان ما يجرى خارج الفصول الدراسية هو ايضا جزء من المنهج .

فاذا اخذنا هذه النقط الخمس فى الاعتبار ، امكننا ان نقول ان منهج اية مدرسة ثانوية ، فى اى مكان من العالم ، فى النصف الثانى من القرن العشرين ـ يجب ان يهتم بالسلسلة الآتية من الفعاليات :

أ ـ خارج الفصول الدراسية : التربية البدنية والاجتماعية عن طريق الالعاب الحرة والمنظمة والجمعيات والاندية .

ب ـ داخل الفصول والورش : المشروعات ووحدات النشاط بالاضافة الى التدريس العادى .

واما مضامين المنهج ـ بالقياس الى المراهقين الذين تتراوح اعمارهم بين الحادية عشرة والخامسة اوا لسادسة عشرة ، فيجب ان تغطى مساحات المعرفة التالية :

أ ـ وسائل الاتصال بالناس : القدرة الكاملة على استعمال اللغة القومية كتابة وقراءة وحديثا .

ب ـ الفنون البصرية والتشكيلية لما لها من قيمة علاجية ، ولانها تخصب الحياة وترسيها على قواعد ثابتة .

ج ـ العلوم الطبيعية والمادية لأنها هى أساس الحياة ولأنها تعلمنا كيف نكسب اقواتنا .

د ـ العلوم الاجتماعية وهى دراسة مشكلات التعايش فى المجتمعات البشرية ، وهى دراسة تنتزع مادتها من الجغرافيا والتاريخ والاقتصاد وعلم النفس. وما لم ينتشر مثل هذا الوعي والفهم انتشارا واسعا بين مواطنى المجتمعات الحديثة فان هذه المجتمعات لن يقدر لها التساند ولا التماسك ولن يكتب لها البقاء بل ولن تستطيع ان تكسب اقواتها .

أما وقد وضعنا على هذا النحو مضامين ما يمكن أن يسمى بالمنهج « الخام » ـ وهو الجزء الجوهرى ـ فاننا ندرك تماما اننا قد تركنا طائفة ضخمة من المشكلات العويصة تنادى بحقها من البحث والدراسة الفاحصة الدقيقة : فماعلاقة كل ذلك بالمهنة ؟ واين تدخل اللغات الحديثة والرياضيات؟ وهل يناسب هذا المنهج كلا من المراهق المتفوق والمتخلف على السواء ؟ وهل يناسب هذا المنهج الطلبة الذين سوف يتقدمون الى الجامعات ؟ .. الخ .

اننى ـ مع الاسف لا استطيع ان افعل شيئا افضل من ان اسجل يقينى بأن كل ما قلته يمثل « القاسم المشترك الاعظم » بين افضل الاتجاهات فى أفضل المدارس المنتشرة فى عدد ضخم من دول القارات الخمس. ويمكننى ان أؤكد اعتقادى بأننى قد وضعت هنا أساسا عاما لتربية عالميـــة تلائم وتتصل بالمطالب التى ترنو اليها آمال الامم الصناعية والامم المصنعة التى تكافح من أجل تحسين الصالح المادى العام ، والارتفاع بمستوى كرامة رعاياها .

المؤتمر الدولى للتعليم

(الدورة الحادية والعشرون)

جنيف من ٧ الى ١٦ يوليو سنة ١٩٥٨

تقرير للاستاذ محمد حسين المخزنجى

مدير عام التعليم الابتدائى

كان لى ولزميلى الاستاذ احمد القاسم مدير التعليم الريفى بالاقليم الشمالى شرف تمثيل الجمهورية العربية المتحدة فى هذا المؤتمر وقد حضره ممثلو ثلاث وستين دولة منهم عدد من الوزراء ووكلاء الوزارات ومديرى التعليم الابتدائى وقد قدمت الدول المختلفة تقاريرها عن تطور التعليم المدرسى فى بلادها خلال العام الدراسى ١٩٥٧/٥٦

وكان ممثلا الجمهورية العربية المتحدة قد أعدا ما طلبته هيئة المؤتمر من نماذج مختلفة من أشغال تلاميذ وتلميذات المدارس الابتدائية ورسومهم ونظمت فى القسم الخاص بمصر بالمعرض الدائم للمؤتمر وقد نوهت هيئة المؤتمر بنظامه ومعروضاته

وقد افتتح المؤتمر المسيو الفرد بورل رئيس الوفدالسويسرى ورئيس المؤتمر بكلمة رحب فيها بممثلى الدول المختلفة وتحدث عن أهمية موضوعى البحث هذا العام ثم أثارت بولندة موضوع عدم اشتراك الصين الشعبية فى المؤتمر وقد عضدها فى أسفها ممثل الجمهورية العربيةالمتحدة

بدات جلسة مناقشة الموضوع الاول وهو « مناهج التعليم الابتدائى » بتلاوة تقرير المسيو لتروبين السويسرى مقرر اللجنة ثم بدأ الاعضاء بالادلاء بآرائهم وقمت بدورى كممثل للجمهورية العربية المتحدة بالكلام عن موضوع البرامج وضرورة تحقيقها للأهداف القومية للبلاد وتمشيا مع حاجات المجتمع وطبيعة المتعلمين وضرورة اعطاء حرية للمسئولين عن تنفيذها لادخال مايرون من تعديل فى حدود الاطار العام وفقا لظروفهم المحلية كما تحدثت عن أهمية التجريب عند وضع البرامج أو تعديلها وعدم تطبيقها دفعة واحدة واختارنى المؤتمر بلجنة وضع التوصيات الخاصة بموضوع المناهج .

وبعد الانتهاء من مناقشة الموضوع الاول والموافقة على التوصيات انتقل المؤتمر الى بحث الموضوع الثانى وهو « تيسير التعليم لابناء الريف » وقد أدلى مندوبو الدول المختلفة بآرائهم وأوضحت كمندوب الجمهورية العربية المتحدة رأيها وتحدث الزميل احمد القاسم (سوريا) عن المدارس الريفية وتحدثت عن الوحدات المجمعة ورسالتها وفلسفتها وما تؤديه من تيسير للتعليم والخدمات المختلفة المتصلة فى الريف ووزعت كتيبا عن الوحدات المجمعة وعرضت نموذجا لاحدى هذه الوحدات بالمعرض الدائم للمؤتمر .

وقد تبين عند مناقشة موضوع التعليم فى الريف أن ٢٥٠ مليون طفل فى العام لايجدون حتى الآن مدارس تضمهم وأن معظم المناطق المتقدمة منها لاتتمتع الا بمدارس يقوم بالتدريس فى كل منها معلم واحد ومن ثم كان الاهتمام بالتعليم فى الريف من اخطر المشاكل التى تواجهها البلاد التى تريد تعميم التعليم الاجبارى فيها .

كما اتضح أيضا أن بعض الدول تميز بين مستوى المدارس فى الريف ومستوى المدارس فى المدينة سواء أكان من ناحية الاعداد أو المؤهل التربوى أو المرتب وأن بعضها ايضا يجد مشقة كبيرة فى انشاء المدارس فى القرى ولا يجد المدرسين الراغبين فى العمل بالريف وقد لايجدون المدرسين اللازمين للمدارس بالريف مما يدعوهم الى اتباع نظام المدرسة ذات المعلم الواحد الذى يعهد اليه بالتدريس لاكثر من فرقة واحدة وقد درس المؤتمر هذه المشاكل جميعا وغيرها وانتهى الى توصيات أعرضها هنا .

وعند مناقشة تقارير الدول المختلفة عن التعليم فى بلادهم قدمت تقرير الجمهورية العربية المتحدة ووجهت الى ثمان دول أسئلة مختلفة كان أهمها سؤال عما قامت به مصر منذ حصولها على الاستقلال فى المجال التعليمى فانتهزت الفرصة وأوضحت للمؤتمر الاثر الكبير والمجهود الضخم الذى قامت به وزارة التربية والتعليم فى عهد الثورة الذى يمكن تلخيصه فيما يلى :ـ

١ ـ تغيير اسم الوزارة الى وزارة التربية والتعليم مما يوضح أهدافها ويحدد مراميها

٢ ـ العناية الفائقة بالتعليم الشعبى الابتدائى والتعليم الفنى .

٣ ـ تأسيس المدارس الحديثة باعداد ضخمة سواء أكان فى الريف أم فى المدينة .

٤ ـ الاهتمام بالتربية القومية والتربية العسكرية والاعداد للحياة الحرة الكريمة

٥ ـ العناية بشغل أوقات فراغ الشباب بأقامة المعسكرات وبالرحلات وعن طريق النشاط الاجتماعى وخدمة البيئة .

٦ ـ زيادة عدد تلاميذ المدارس زيادة لم يسبق لها مثيل وقد رصدت الدولة نصف ميزانية وزارة التربية والتعليم للتعليم الابتدائى وحده .

٧ ـ العناية باعداد المدرسين والمدرسات كما وكيفا .

واشترك أعضاء وفد الجمهورية العربية المتحدة فى مناقشة الدول المختلفة ووجهوا لهم الاسئلة العديدة ـ وأعرض هنا موجزا لاهم التوصيات التى انتهى اليها المؤتمر فى الموضوعين :ـ

(١) وضع برامج التعليم الابتدائى

قدمت اللجنة لتوصياتها النقاط الآتية :

١ ـ التطور الحالى يتميز بتغيير سريع فى العلوم وفى نشاط الانسان.

٢ ـ تلاميذ المدرسة اليوم سينمون فى عالم تسيطر عليه العلوم التطبيقية فى جميع نواحى نشاطه .

٣ ـ تقدم علوم التربية هو نتيجة النظرة الموضوعية التى تحل بها التربية المشاكل وليس أساس هذا التقدم تبادل الآراء أو المناقشات البيزنطية .

٤ ـ يجب أن يراعى عند وضع المناهج حاجات المجتمع واستعدادات وميول المتعلمين جميعا من كلا الجنسين .

٥ ـ الغرض الاساسى من التعليم الابتدائى هو مساعدة التلاميذ على تحصيل المعلومات الضرورية وتكوين شخصياتهم تكوينا كاملا فى جميع نواحيها . وغرس حب العمل فى التلاميذ واحترامهم وتقديرهم له .

٦ ـ يجب أن نحمى تلاميذ المدرسة الابتدائية ومدرسيها من خطر ازدحام المناهج وتضخمها وان نبعد عنهم المسئوليات والواجبات التى لاتتفق مع طبيعة عملهم ولا تتناسب مع أعمارهم .

٧ ـ مع أن آمال ورغبات الدول جميعا تكاد تكون متفقة الا أن المؤتمر يوصى بأن تعمل كل دولة على حل مشاكلها ووضع برامجها .

وانتقلت بعدها الى عرض التوصيات الآتية التى أقرها المؤتمرون وسترسل بصفة رسمية الى الدول المشتركة ويمكن تلخيصها فيما يأتى :ـ

١ ـ يجب الابتعاد عن سياسة شحن المناهج بالمواد والمعلومات فى المدرسة الابتدائية

٢ ـ التعليم الابتدائى يجب أن يهدف الى :

« اعطاء التلاميذ المعلومات الاساسية التى تتناسب مع اعمارهم والتى تساعدهم على ان يحيوا حياتهم الخاصة بنجاح وأن يؤدوا رسالتهم فى الحياة العملية المدنية وأن يفهموا العالم الذى يعيشون فيه »

٣ ـ من اهم الاغراض الاساسية للتربية فى الوقت الحاضر هو اعداد التلاميذ ليسهموا مساهمة فعالة فى الحياة العامة فى وطنهم

وأن يعملوا على بناء مجتمع عالمى يسعى نحو السلام والامن ويرجو الحياة المتزنة لكل فرد من افراد المجتمع الانسانى .

٤ ـ يجب ان تشتمل المناهج على ثلاثة عناصر اساسية :
أ ـ المهارات التى يجب أن تكتسب

ب ــ المعلومات التى يجب أن تهضم جيدا

حـ ــ الوسائل التى تشبع الحاجات الجسمية والعاطفيةوالجمالية والروحية للافراد والجماعات

٥ ــ عند وضع المناهج يجب مراعاة سن التلاميذ ومرحلة نضوجهم لكى تضمن استفادتهم وتربيتهم تربية عقلية تساير طبيعتهم ويسيرون فيها بسرعتهم وحسب استعداد كل منهم

٦ ــ عند اختيار الموضوعات التفصيلية للمناهج يجب مراعاة الطرق التى يسير فيها الاطفال عند تفكيرهم واحترام ميولهم وحاجاتهم وظروفهم الصحية وحياتهم العاطفية .

٧ ــ يجب أن يراعى المنهج الوقت المخصص للمواد فى خطة الدراسة

٨ ــ يجب مراعاة النمو العقلى والخلقى كما يجب أن تساعد المناهج التلاميذ على أن يتعلموا كيف يحصلون المعارف وكيف يفكرون وكيف يعبرون كما يجب أن تشجعهم على العمل المنتج وتعودهم كيف يتعاملون مع الغير وترشدهم الى السلوك المطلوب

٩ ــ يجب أن تعدل المناهج بحيث تصبح موضوعات أساسية مختارة لامجموعة من المواد والمعلومات (هذا المبدأ نص عليه قانون التعليم الابتدائى الجديد)

١٠ــ تختلف السلطات التى تصدر المناهج من دولة الى أخرى ــ وهى أكثر عددا فى الدول اللامركزية عنها فى الدول المركزية

١١ــ أيا كان نوع الادارة التعليمية يجب أن يعهد بعمل البرامج الى هيئات فنية دائمة أو مؤقتة .

١٢ــ الهيئات الفنية واللجان التى تشكل لوضع المناهج يجب أن يضم اليها المدرسون ذوو الخبرة والتجربة وأخصائيون فى فروع التربية المختلفة وعلم نفس الطفل

١٣ــ من العوامل التى تساعد السلطات المسئولة على وضع البرامج ومراجعتها أن يتعاون معها ممثلو مراحل التعليم الاخرى غير الابتدائى وأولياء الامور وبعض البارزين فى علوم الثقافة وبعض رجال الاعمال .

١٤ــ يجب أن يحذر المسئولون عن المناهج من خطر سرعة وضع هذه المناهج ومراجعتها

١٥ــ قبل وضع أى برامج جديدة أو تعديل البرامج القائمة يجب اجراء بحوث ومراجعة المعلومات والمصادر الخاصة باحتياجات البلاد وظروف المدرسين واستعدادهم ومستوى تلاميذ المدارس ونضجهم الجسمى والنفسى ومقارنة المناهج بمناهج البلاد الاخرى والاطلاع على ما قامت به هذه البلاد من تجارب وبحوث فى هذا الشأن

١٦ـ بما ان البحث والتجريب مهم جدا عند عمل البرامج أو مراجعتها يجب أن يزاد عدد مراكز هذه البحوث والمدارس التى تجرى فيها التجارب وعدد المشرفين عليها .

١٧ـ يوصى المؤتمر بأهمية تبادل المعلومات بين الدول فى شأن برامج التعليم الابتدائى

١٨ـ يؤكد المؤتمر اهمية التوصية الخاصة باعطاء البرامج فرص التجريب والاختبار قبل اصدارها سواء أكانت التجارب فى مدارس تجريبية أم فى مدارس عادية

١٩ـ تختلف السلطات التى تصدر المناهج تبعا لحالة الدول التى تسير على النظام المركزى أو النظام اللامركزى ففى الدول الاولى (المركزية) يوصى المؤتمر بضرورة مرونة التشريعات والقوانين الخاصة بالمناهج بحيث تسمح بامكان تعديل المناهج وفقا لظروف المدارس المحلية واحتياجاتها الخاصة .

٢٠ـ كما يوصى المؤتمر البلاد التى تلزم مدارسها بتطبيق المناهج ان يمنح المدرسون والنظار فرصة لتفسيرها وتطبيقها حسب ظروفهم وفى الحدود المرسومة لهم

٢١ـ عندما تصدر مناهج جديدة يجب أن تنظم حلقات واجتماعات وندوات للمدرسين لمناقشتها والتعرف عليها ودراسة الاسس التى تقوم عليها المناهج الجديدة

٢٢ـ يحرص المؤتمر على أن تكون المناهج الجديدة مصحوبة بالكتب الدراسية المناسبة لها وان يصدر الاثنان معا (المنهج والكتب)

٢٣ـ يجب أن يلحق بالمناهج توجيهات واضحة تبين فيهما اهداف التعليم واساليب التدريس وطريقة السير فى تطبيق المناهج الجديدة يقوم بها المفتشون المختصون والمسئولون عن التعليم الابتدائى وعن وضع البرامج المذكورة

٢٤ـ مع انه من العسير وضع الحدود التى تلزم الدول جميعا عند وضع المناهج لكل منهما ومع انه قد يكون من المفيد مراجعة المناهج فى فترات قد تطول وقد تقصر مع ما لهذه المراجعةولهذا التعديل من مزايا واضرار الا ان المؤتمر يوصى بمراجعة المناهج وتعديلها فى فترات دورية بحيث لاتقل عن عشر سنوات .

وقد أوضحت للجنة التوصيات التى كنت عضوا بها ان مصر قد سبقت بعض هذه التوصيات وعملت بعدد منها :

١ ــ فقانون التعليم الابتدائى ٢١٣ لعام ١٩٥٦ ينص على أن تدور المناهج حول موضوعات أساسية لامواد دراسية متفرقة .

٢ ــ التجارب التى تجرى الآن فى المناهج تسير ببطء وفى نطاق محدود

٣ ــ يشترك فى هذه المناهج مفتشو القسم وناظر المدرسة الابتدائية

والمدرسون الاخصائيون فى ادارة التعليم الابتدائى وبقسم المناهج والبحوث الفنية

٤ ــ تمنح الوزارة المناطق بعض الحرية فى تلوين الموضوعات بالصبغة المحلية ومراعاة ظروفها المحلية

٥ ــ تؤلف الكتب المدرسية الجديدة وتوزع مع المناهج الجديدة

٦ ــ تعقد الوزارة حلقات بحث وندوات للمدرسين والمفتشين لدراسة المناهج الجديدة

٧ ــ كان من اهم ما اشار به سيادة الوزير أن تصدر توجيهات واضحة للمدرسين تبصرهم بأسلوب التدريس وأهداف المادة وطريقة السير فيها

٨ ــ مناهجنا تراعى طبيعة المتعلمين ومرحلة نموهم ومستواهم العقلى

٩ ــ من اهم ما أشار به السيد الوزير ونعمل على تنفيذه ان تشجع المناهج التلاميذ على العمل اليدوى المنتج

١٠ــ كان من اهم ماحرصت عليه فى التوصيات أن تحقق مناهج التعليم الابتدائى الاهداف القومية للبلاد وأن تعد التلاميذ للمساهمة فى الحياة العامة فى وطنهم

أما عن التوصيات الخاصة بتيسير التعليم فى القطاع الريفى فيمكن تلخيصها فيما يأتى :

١ ــ نظرا لتفشى الامية والجهل بين عدد كبير من سكان الريف فى الدول المختلفة يقربون من نصف سكان العالم الأمر الذى يتسبب عنه تأخر التقدم فيها

٢ ــ ونظرا لان أطفال الريف فى بعض الدول لايجدون فرصا للتعليم وهذا يتعارض مع مبدأ التعليم الالزامى للجميع الذى قررته المادة ٢٦ من اعلان حقوق الانسان

٣ ــ ونظرا لان التمييز بين أطفال الدولة الواحدة ضحاياه هم أطفال الريف وحدهم الامر الذى يستدعى العلاج السريع .

٤ ــ ونظرا لان وسائل النقل فى هذا العصر قد ازدادت وساعد انتشارها على نشر الثقافة وتمتع اهل المدن كما ينعمون بحياة سهلة ميسرة الامر الذى يزيد فى التمييز بين أهل الريف وأهل المدن .

٥ ــ ونظرا لان مدرسة القرية يجب أن تكون مركز الثقافة والاشعاع والتقدم الاجتماعى والاقتصادى فى البيئة الريفية

٦ ــ ونظرا لسرعة التطور الانسانى والثقافى والاقتصادى والاجتماعى الذى يتطلب عمليات مستمرة من التعديل والتطوير من جانب الاهلين وخاصة الذين يعيشون فى المناطق الريفية

٧ ـ ونظرا لتشابه آمال وأطماع الناس جميعا ، فان الدول المختلفة يجب ان تصل الى حلول متعددة مختلفة لمشكلة تيسير التعليم لاطفال الريف

لهذا كله يوصى المؤتمر بما يأتى :

١ ـ تنظم السلطات التعليمية المسئولة التعليم لجميع أطفال الريف على نفس المستوى الذى تنظمه لاطفال المدن بحيث :

أ ـ يشمل التخطيط والميزانية تيسير التعليم فى الريف

ب ـ اعداد المدرسين وانشاء المبانى المدرسية والاجهزة والادوات اللازمة للتعليم .

حـ ـ اعداد برامج المدارس فى الريف التى تتفق مع طبيعة الاقليم واحتياجاته وظروفه

ء ـ تسهيل انتقال تلاميذ الريف الى المدارس بعد المرحلة الابتدائية أسوة بزملائهم أطفال المدن .

هـ ـ تتعاون السلطات مع جماعات المدرسين ومنظماتهم فى هذا الشأن

٢ ـ يوصى المؤتمر بضرورة ازالة التمييز بين أطفال المدن وأطفال الريف الذى يتمثل فى قلة المبانى المدرسية وعدم وجود المدرسين اللازمين وغير ذلك .

وهذا يتطلب لفت النظر الى مايترتب على هذا التمييز من خطر يهدد التقدم الثقافى والاقتصادى والاجتماعى فى الريف كما يتطلب اثارة الوعي بين سكان الريف للعمل والنهوض بمدارسهم والتعاون بكل مالديهم من امكانيات مادية وغيرها مع السلطات المختصة فى حل مشاكلهم التعليمية .

٣ ـ فى البلاد التى تسير على النظام المركزى وحيث يصعب تيسير التعليم لاطفال الريف جميعها يوصى المؤتمر بتكوين سلطات محلية مسئولة عن التعليم فى هذه الجهات على شرط الا يؤدى هذا الى تفكك السلطات وتنازعها أو التمييز بين أنواع التعليم القائمة

٤ ـ يوصى المؤتمر بتخصيص هيئة خاصة أو مفتشين خاصين للمدارس فى المناطق الريفية على الا يؤدى هذا الى أى نوع من التمييز بين القطاعين الريفى والمدنى

٥ ـ ولضمان تيسير التعليم فى الريف مع السياسية التعليمية العامة، يجب ان يكون هؤلاء المفتشين أو هذه الهيئات خاضعة للسلطات التعليمية وأن يعملوا متعاونين مع باقى الادارات التعليمية على كل مايساعد على التطور الاقتصادى والاجتماعى فى المناطق الريفية .

٦ ـ تكون هذه الهيئات الخاصة مسئولة عن وصول المدارس فى الريف الى نفس المستوى الذى تصل اليه مدارس المدن وأن يعملوا على الحاق اولاد الريف بالمدارس بعد الابتدائية أسوة بزملائهم أطفال المدن .

٧ ـ هذه الهيئات الخاصة قد تكون سلطاتها محدودة فى البلاد ذات السلطات اللامركزية حيث السلطة فى ايدى الحكومات المحلية التى تسيطر على ادارة المدارس ونظمها ومع ذلك فان المؤتمر يوصى بوجودها وعملها فى حدود المبادىء المتقدمة .

٨ ـ يوصى المؤتمر بضرورة تنظيم المدارس الريفية لاجازاتها وجدول الدراسة بها حسب ظروفها المحلية .

٩ ـ لكل طفل الحق فى التعليم طوال مدة الدراسة الابتدائية ، ولكى يمكن تحقيق ذلك ينصح المؤتمر باتباع نظام الفترتين اذا وجد المدرسون اللازمون وحيث لايوجد العدد الكافى من المدرسين ولا المبانى المدرسية يمكن الانتفاع بنظام المدرس الواحد لاكثر من فرقة

١٠ـ لنجاح النظام المقترح فى « ٩ » يجب اعداد المدرسين وتدريبهم على التدريس فى مثل هذه المدارس لكى يؤدوا عملهم فيها بنجاح ويصلوا بتلاميذهم الى المستوى المطلوب

١١ـ ومن الوسائل الاخرى المقترحة لتيسير التعليم فى الريف نظام المدرسة المركزية التى تتوافر فيها جميع الوسائل التى توجد بالمدرسة الابتدائية الكاملة فى المدينة .

١٢ـ حيث طرق المواصلات ممكنة ــ يدبر نقل التلاميذ من المدارس المركزية والريفية يوميا حتى لايحرم الاطفال من حياة المنزل وحياة المدرسة .

١٣ـ حيث تصعب المواصلات ، يحسن التفكير فى انشاء اقسام داخلية بالمدارس المركزية على شرط أن يضمن الاتصال الدائم بين الاطفال واهليهم .

١٤ـ اذا كان أولياء أمور التلاميذ قد حصلوا على قدر كاف من التعليم يمكنهم من مراقبة أولادهم فى دراستهم ، يمكن الاستعانة بطريقة المراسلة لتعليم أطفال الريف فى القرى المنعزلة والبعيدة

١٥ـ التعليم بالراديو احدى وسائل التعليم فى الريف البعيد والقرى المنعزلة

١٦ـ التعليم بالمراسلة والراديو يجب أن يقوم فيه التلاميذ بالدراسة والنشاط فى فترات متفاوتة تحت اشراف المدرسين .

١٧ـ لحل مشكلة غياب التلاميذ فى الريف يوصى المؤتمر بتغذية التلاميذ وكسوتهم وهذه فضلا عن فائدتها الصحية لها قيمة تعليمية كبيرة .

١٨- يوصى المؤتمر باتباع ما يلزم حتى لاتكون مناهج الدراسة وموضوعاتها فى المدارس الريفية اقل مستوى من مثيلاتها فى المدارس المدنية حتى يحصل تلاميذ الريف على جميع المهارات والاتجاهات المطلوبة كما يحصلون على المعلومات الاساسية اللازمة التى تمكنهم من مواصلة التعليم بعد الابتدائى .

١٩ - يوصى المؤتمر بألا تكون المدارس الابتدائية فى الريف مهنية ولكنها يجب أن تحبب فى التلاميذ العمل وتوجد فيهم الاتجاهات العملية المنبعثة من البيئة الريفية والتى تشجعهم على العمل لتحسين حال البيئة التى يعيشون فيها .

٢٠- مدرس المدرسة الريفية يجب أن يكون متصلا بجميع الاوساط الاجتماعية وأن يقوم بنشاط موفور مع أهل القرية وجمعياتها التعاونية وأن يقوم بنشاط ثقافى واجتماعى وترويحى فى المنطقة التى يعمل فيها .

٢١- الاذاعة المدرسية والتليفزيون تخفف عن المدرس الريفى بعض الاعباء وتزيل عنه آلام الوحدة والعزلة .

٢٢- يوصى المؤتمر بتدبير أنواع التعليم الاخرى بعد الابتدائى لتلاميذ المناطق الريفية

٢٣- الاطفال الذين تضطرهم الحياة الى العمل فى الريف بعد انتهاء المرحلة الابتدائية يجب أن تدبر لهم فصول مسائية ودراسات تكميلية فى الزراعة والاقتصاد المنزلى .

٢٤- تنظم هذه الدراسات التكميلية الهيئات التعليمية والزراعية والجمعيات التعاونية فى القرية والهيئات الادارية .

٢٥- تنشىء السلطات المحلية فى أماكن خاصة مراكز تجهز بآلات السينما والمكتبة والراديو وتدبر هذه المراكز الجمعيات التعاونية وغيرها فى القرية .

٢٦- يوصى المؤتمر بضرورة اهتمام القرى بتثقيف الكبار والبالغين وتزويدهم بثقافات مهنية ومعلومات تهم كلا منهم سواء أكان فى الصحة أو الزراعة أو التعاون أو النواحى الوطنية والقومية على يد مدرسين مدربين ومعدين لهذا الغرض .

٢٧- فى البلاد التى يدرب فيها معلمو المدارس الريفية فى معاهد مستقلة يجب الا تكون مدة الدراسة وبرامجها لهؤلاء اقل منها لمدرسى المدارس المدنية .

٢٨- فى البلاد التى تعد مدرسى المدارس الريفية والمدنية معا فى معهد واحد يجب أن يزود المعلمون بالمشاكل الخاصة بالريف وبأسلوب التدريس فى المدارس ذات المدرس الواحد .

٢٩- يوصى المؤتمر بالا يحرم مدرسو الهيئات الريفية من العلاوات والترقيات وأن يوضعوا على قدم المساواة مع زملائهم فى المدن .

٣٠- كما يوصي المؤتمر بتشجيع مدرسي المدارس الريفية والعمل على رفع مستواهم المهنى والثقافى اذا كانوا لم يعدوا فى معاهدواحدة مع مدرسى المدن أو فى معاهد مماثلة .

٣١- يوصي المؤتمر بمنح مدرسى الريف بعض الامتيازات كالمسكن والاشتراك فى الرحلات خارج القرى وفى حضور الدراسات التدريبية وأن تكون لهم الاسبقية فى زيارات المفتشين لهم .

٣٢- يعد مدرسو المدارس فى الريف من أهل القرية انفسهم حتى لا يشعروا بألم العزلة وحتى يضمنوا الاستقرار والاقامة أطول مدة ممكنة .

٣٣- يوصى المؤتمر بعقد مؤتمرات اقليمية لبحث هذا الموضوع (تيسير التعليم فى القطاع الريفى) ولمناقشة مشاكله - وبذلك تعرض كل منطقة مشاكلها الخاصة وتحلها حسب ظروفها وامكانياتها.

٣٤- يوصي المؤتمر بالاستعانة بالخبراء من الدول المختلفة لمن يريد الاستفادة من نظام المدرسة ذات المدرس الواحد .

ونحن فى مصر لانفرق بين مدرس القرية ومدرس المدينة لا من حيث المرتب ولا من حيث المؤهل التربوى ولدينا مدارس معلمين ريفية ونزيد فى عددها تدريجيا كما أننا نحرص على ان يكون مستوى التلاميذ فى الريف هو نفس مستوى زملائهم فى المدينة ونحرص على أن يكون المدرسون فى مدارس الريف من أهل الريف أنفسهم كما اننا لانجد ضرورة ملحة للاستعانة بنظام المدرس الواحد لاكثر من فرقة فلدينا العدد الكافى من المدرسين ونتغلب على مشكلة المبانى بنظام الفترتين . وفى مبانى المؤسسة الجديدة مساكن للمدرسات .

اقتراحات لتنفيذ بعض التوصيات الخاصة بالمناهج :

١ - عند وضع البرامج ومراجعتها يراعى أن يمثل فى لجانها ممثلو مراحل التعليم الاخرى غير الابتدائى وبعض أولياء الامور والبارزين فى العلوم والثقافة وبعض رجال الاعمال .

٢ - الاكثار من المدارس النموذجية حتى يمكن أن تجرى فيها التجارب الخاصة بطرق التدريس واختيار المناهج الجديدة لمعرفة مدى صلاحيتها . على أن تكون هذه المدارس فى بيئات مختلفة .

وقد أوصت لجنة بحث التعليم الابتدائى بأن تختار ادارة التعليم الابتدائى بعض مدارس المناطق المختلفة بالاتفاق مع هذه المناطق - لاجراء بعض التجارب فيها لتطبيق الاتجاهات الحديثة فى المناهج والادارة المدرسية وطرق التقويم وغير ذلك ممايترتب عليه توجيه العملية التعليمية فى المرحلة الاولى واصدار نشرات دورية ، تحوى نتائج هذه البحوث لتعميم الفائدة منها .

٣ ـ أرى بمناسبة تعديل المناهج ان تنظم ندوات للمدرسين والنظار في كل قسم لمناقشتهاوالتعرف عليها ودراسة الاسس التيتقوم عليها هذه المناهج الجديدة وابداء مايرون من ملاحظات عليها .

وتجمع كل منطقة خلاصة نتائج ماتم في كل قسم وتعقد هي بدورها مؤتمرا تناقش فيه ماوصلت اليه الاقسام من نتائج . وهذا المؤتمر يحضره ممثلو الادارة العامة بالابتدائى وقسم المناهج بالوزارة .

وتقوم الادارة العامة بجمع ماوصلت اليه المناطق وتناقشه بدورها مع ادارة البحوث (قسم المناهج) وبعض ممثلى المديرين المساعدين للتعليم الابتدائى ورؤساء الاقسام .

٤ ـ ويمكن أن تبحث هذه الندوات والمؤتمرات الكتب الجديدة ايضا

٥ ـ على ضوء ماتسفر عنه نتائج هذه الندوات والمؤتمرات أرى أن يؤخذ بتوصية المؤتمر في أن يصدر قرار بأن تستمر المناهج الجديدة المعدلة معمولا بها لفترة لاتقل عن خمس سنوات

اقتراحات خاصة بتوصيات تيسير التعليم فى الريف :

١ ـ يعيش كثير من الاطفال في سن الالزام في بعض القرى والكفور والعزب والاماكن النائية التى لاتوجد بها مدارس ابتدائية فلا يلتحقون بمدارس نظرا لخلو القرية من مدارس ابتدائية أو لبعد المسافة بين مقر مساكنهم واقرب القرى التى توجد بها مدارس ابتدائية لذا حرصا على تهيئة الفرص لتعليمهم وعدم تركهم فى ظلام الامية يقترح أن تتولى المناطق التعليمية تزويد هؤلاء الاطفال الذين يوجدون فى أماكن نائية بوسائل الانتقال الملائمة التى تيسر نقل الاطفال من مقر موطنهم الىاقرب المدارس الابتدائية المجاورة حتى لايحرموا من التعليم .

٢ ـ لما كانت المدارس الابتدائية فى القطاع الريفى تحتل اغلبها مبانى حكومية أو مؤجرة لاتتوافر فيها الشروط الصحية المطلوبة وغير مستوفاة للمستلزمات التعليمية والامكانيات الخاصة بالوسائل المعينة على التدريس ، ولما كان معلموا هذه المدارس فى حاجة الى توجيههم وارشادهم فى اتباع الوسائل التربوية التى من شأنها أن تكون المواطنين الريفيين الصالحين فى المجتمعات الريفية ـ لذا يقترح ان تكون لجنة فى كل منطقة تعليمية من بعض المسئولين فيها والذين يشرفون على المدارس الابتدائية فى القطاع الريفى تستهدف دراسة وبحث طبيعة المشكلات والعقبات التى تقف فى سبيل النهوض بهذه المدارس والعمل على ازالتها حتى يحقق التعليم فى الريف الاهداف التى وضعت له .

٣ ـ بما أن الطفل القروى يلعب دورا اقتصاديا هاما فى حياة أسرته، فهو يعاون اباه فى الزراعة والحصاد ومكافحة الديدان والحشرات التى تضر بالزراعة وحيث أن الاب يحتاج الى ابنه ليعاونه فى

المواسم الزراعية مما يترتب عليه انقطاع التلميذ عن المدرسة — لذا يقترح أن تكون كل منطقة تعليمية تشرف على مدارس ابتدائية فى القطاع الريفى لجنة من المسئولين الذين لهم خبرة مباشرة بالحياة فى الريف بالاشتراك مع ذوى الخبرة والكفاية من الاهالى فى المديرية لدراسة المواسم الزراعية التى يحتاج الآباء المزارعون الى أبنائهم فيها طوال السنة حتى يمكن تنظيم العطلات المدرسية بما يتلاءم وطبيعة الحياة الزراعية فى الريف .

٤ — لما كان الريف فى اقليم مصر مقبلا على نهضة شاملة فى التعليم والصناعة والزراعة نتيجة للمشروعات الصناعية والزراعية والثقافية التى تحرص الدولة على تحقيقها لرفع مستوى الحياة فى القرى ، وحيث أن هناك ضرورة وطنية تحتم توجيه الطفل القروى توجيها صالحا يتلاءم مع التغيرات الاقتصادية والاجتماعية التى تطرأ على هذه القرى حتى يكون مواطنا صالحا لذا يقترح أن تقوم كل منطقة تعليمية بوضع وتنفيذ برامج دورية لتدريب أعضاء هيئات التدريس فى المدارس الابتدائية بالقطاع الريفى من شأنها أن تجعل المعلم واعيا لهذه التغيرات مدركا لمدى تأثير هذه المشروعات الاقتصادية والزراعية والاجتماعية فى الريف وحريصا على تزويد التلاميذ بالمعلومات والخبرات التى تجعلهم أكثر فهما وادراكا لهذه التغيرات والمشروعات التى سوف تؤثر دون شك على حياتهم الحاضرة والمستقبلة .

٥ — نظرا لحالة الفقر المدقع الذى يعانيه الكثير من أولياء أمور التلاميذ فى القطاع الريفى مما يدفعهم الى عدم الحرص على مباشرة التأكد من ذهاب أبنائهم الى المدارس الابتدائية بانتظام ، ونظرا لسوء الحالة الصحية لكثير من تلاميذ مدارس القرى — لذا يقترح أن يزود هؤلاء التلاميذ وخاصة المعدمين منهم بوجبة غذائية صحية من شأنها أن تقوى أبدانهم وتجعلهم أكثر استعدادا لاستيعاب دروسهم وأكثر حرصا على المواظبة للحضور الى المدرسة .

٦ — بما أن حوالى ٨٥ ٪ من التلاميذ الذين يتخرجون فى المدارس الابتدائية فى الريف لايلتحقون بالمدارس الاعدادية وغالبا مايمكثون فى القرى ، ولما كان هؤلاء التلاميذ سوف يدخلون معترك الحياة بعد تخرجهم فى المدارس الابتدائية مباشرة لذا تزود المدارس الابتدائية فى القطاع الريفى بالامكانيات والخامات والادوات اللازمة حتى يمكن للتلاميذ أن ينهجوا منهجا عمليا فى استغلال الخامات المحلية من زراعية وصناعية ولا شك أن

هذه المهارات العملية سوف تساعد التلاميذ بعـد تخرجهم فى المدرسة أن يستغلوا الخامات المحلية الموجودة فى البيئة استغلالا يعود بالنفع الاقتصادى عليهم وعلى أسرهم .

٧ ـ نظرا لان النهوض بالتعليم الريفى يحتاج الى الكثير من الدراسات والبحوث والاتصالات بالمناطق التعليميـة والمدارس الموجودة فى القطـاع الريفى ـ لذا يقترح تكوين مكتب فنى دائم لمـدير التعليم الابتدائى يقوم بتولى الدراسات المطلوبة للرفع من مستوى التعليم الريفى .

الاجتماع العاشر للاتحاد الدولى للصحة العقلية
المنعقد فى كوبنهاجن من ١١ الى ١٧ اغسطس ١٩٥٧

تقرير : الدكتور محمد نسيم رافت

المدير المساعد لادارة البحوث الفنية

أغراض الاتحاد الدولى للصحة العقلية :

الاتحاد الدولى للصحة العقلية هيئة دولية غيرحكومية تهدف الى ايجاد علاقات انسانية سليمة بين جميع الناس وجميع الشعوب كما تهدف الى رفع مستوى الصحة العقلية فى العالم (من جميع النواحى البيولوجية والطبية والنفسية والتعليمية والاجتماعية) .

ويتعاون الاتحاد مع المجلس الاقتصادى الاجتماعى فى الهيئة العالمية للامم المتحدة لرفع مستوى الصحة العقلية كما يتعاون مع الحكومات والهيئات الدولية الاخرى والاتحادات المختلفة التى تعنى بالصحة العقلية

ويشجع الاتحاد البحوث فى ميدان الصحة العقلية لتزيد قدرة الفرد على التكيف فى بيئته وخصوصا فى البيئات التى يعتريها كثير من التغير .

ويقدم الاتحاد الارشادات والتوجيهات عن ميدان الصحة العقلية ليساعد على زيادة معرفة هذه الناحية فى جميع انحاء العالم .

ويشجع الاتحاد زيادة التفاهم والمعرفة بعقد الاجتماعات السنوية الدولية التى تجمع أشخاصا لهم تخصص مختلف ولكنهم يهتمون بالصحة العقلية . وينظم المؤتمرات الدولية كل بضع سنوات لعرض البحوث والقيام بالحلقات الدراسية لرفع مستوى الصحة العقلية ولتحسين العلاقات الانسانية .

نظرة تاريخية عن اعمال الاتحاد الدولى :

قام بتنظيم ثلاثة مؤتمرات دولية (تحت اشراف الجمعية الدولية للصحة العقلية) قبل ان يعرف بهذا الاسم وكان المؤتمر الاول فى واشنجطن عام ١٩٣٠ والثانى فى باريس عام ١٩٣٧ والثالث فى لندن عام ١٩٤٨

وقد تأسس هذا الاتحاد وعرف بهذا الاسم فى عام ١٩٤٨ وسجل فى مدينة جنيف بسويسرا وتحددت أهدافه ووضعت لائحته خلال انعقاد مؤتمر لندن . ومنذ ذلك التاريخ بدأت اجتماعاته السنوية وكانت فى البلدان الآتية :ـ

جنيف عام ١٩٥٠ ومكسيكو عام ١٩٥١ وبروكسل عام ١٩٥٢ وفينا

عام ١٩٥٣ وتورنتو عام ١٩٥٤ واستامبول عام ١٩٥٥ وبرلين عام ١٩٥٦ وكوبنهاجن عام ١٩٥٧

وكان من بين الاجتماعات السابقة مؤتمران دوليان الاول الذى عقد فى مدينة مكسيكو عام ١٩٥١ والثانى عقد فى تورنتو عام ١٩٥٤ والفرق بين الاجتماع السنوى والمؤتمر يمكن أن نلخصه فيما يأتى :ـ

الاجتماع السنوى يقتصر على تبادل الخبرات والآراء والتنظيم الذى يحتاجه اقل مما يحتاجه المؤتمر الذى يهتم بتبادل المعلومات الفنية والبحوث العلمية .

وكان ممن نالوا شرف رئاسة هذا الاتحاد أحد المصريين ففى دورة ١٩٥٣/١٩٥٢ كان الدكتور محمد الخولى رئيسا للاتحاد الدولى للصحة العقلية .

اجتماع كوبنهاجن :

حضر هذا الاجتماع ٤٧٣ عضوا ممثلين لخمس وثلاثين دولة . وقد حضر هذا الاجتماع ثمانية أعضاء ممثلين عن مصر : عضوان عن وزارة التربية وثلاثة أعضاء عن وزارة الصحة وعضوان عن وزارة الشئون وعضو واحد عن معهد البحوث الجنائية . .

وقد كانت رئيسة الاتحاد فى هذه الدورة الدكتورة Margaret Mead وقد نظم الاتحاد اجتماعا عاما فى يوم ١٠ أغسطس عام ١٩٥٧ أى فى اليوم السابق للاجتماع الرسمى لدراسة موضوع « اجرام الاحداث »

وقد رأس هذا الاجتماع الفرعى الدكتور A. Stoller من استراليا وشرح الغرض من هذا الاجتماع الذى لخصه فى تقسيم المجتمعين كل حسب اختياره الى أربع مجموعات لبحث الموضوع من الزوايا الآتية :

ا ـ اجرام الاحداث من الوجهة القانونية

ب ـ اجرام الاحداث وعلاقته بالامراض النفسية

جـ ـ اجرام الاحداث من الوجهة الاجتماعية

د ـ اجرام الاحداث والخطوات العملية التى تتخذ لمحاولة منعه

وقد اختير لكل مجموعة مقرر . وبحثت كل مجموعة موضوعها طول اليوم وفى آخر النهار لخص كل مقرر نتيجة دراسة مجموعته ونلخصها فيما يلى :ـ

ا ـ اجرام الاحداث من الوجهة القانونية :

حاولت اللجنة أن تحدد معنى اجرام الاحداث من الوجهة القانونية وصلته بعمر الحدث ونوع الفعل الاجرامى ووجدت أن قوانين الدول المختلفة تختلف فى تحديد السن الذى يعتبر فيه الطفل مجرما اذا أتى فعلا يحرمه القانون .

ونصحت الا يعامل البوليس المجرمين الاحداث معاملة البالغين .

٢ ـ اجرام الاحداث وعلاقته بالامراض النفسية :

هل يمكن التنبؤ بأن الطفل سيصبح مجرما حدثا ؟ تعرض المجتمعون للاجابة عن هذا السؤال وعرضوا خبراتهم الشخصية ويمكن تلخيصها فيما يلى :ـ

يمكن اكتشاف بعض الاطفال فى سن متقدمة قبل أن يقدموا على أى فعل اجرامى ويمكن أن نصف هؤلاء الاطفال عادة بأنهم يمتازون بسوء السلوك ولا يمكن اصلاحهم برغم محاولات الوالدين كما أنهم يكونون عادة مصابين باضطرابات عصبية أو بوادر أمراض نفسية .

ثم تباحث الموجودون فى النقط الآتية :ـ

كيفية دراسة اجرام الاحداث :

يجب أن نتناول دراسة المجرم الحدث من جميع النواحى الجسمية والعقلية والاجتماعية كما يجب الاهتمام بدراسة شخصية الحدث ككل .

البحوث التى أجريت فى هذا الميدان :

تكلم مندوب انجلترا وشرح بحثا يقومون به فى الوقت الحالى على عدد يبلغ ٢٥٠ حدثا وجدوا أن بينهم ٤٠ حدثا مصابين باضطرابات غددية كما أن بينهم حوالى ٢٥ حدثا يحتاجون لعلاج نفسى .

وتكلم مندوب تركيا وقال انهم فى تركيا يقومون ببحث عن اثر بعض العوامل فى اجرام الاحداث مثل المستوى الاجتماعى والاقتصادى ودرجة التعليم ونوع العلاقات المنزلية والمدرسية للحدث . وقال أنه لايمكنه أن يتكلم عن نتائج هذا البحث الذى لم ينته بعد ولكنه يمكن أن يقول أن طبيعة العلاقات المنزلية والمدرسية للحدث وعدم تكيفه النفسى لها هى العامل الاول فى انحرافه .

وتكلم الدكتور محمد نسيم رأفت وقال أن اجرام الاحداث متعدد المظاهر وربما تكون لهذه المظاهر أسباب واحدة أو متعددة ولذلك يرى أن البحث العلمى يقتضى دراسة كل مظهر من مظاهر اجرام الاحداث على حدة لمعرفة أسبابه أو الاسباب التى دعت لظهور أجرام الاحداث بهذا المظهر وهذا مايفعله المعهد القومى للبحوث الجنائية فى مصر فى بحث موضوع السرقة عند الاحداث والذى يشرف على هذا البحث الدكتور عبد العزيز القوصى المستشار الفنى لوزارة التربية والتعليم كما يعمل الدكتور محمد نسيم رأفت فى هذا البحث كخبير نفسى مع زميلة الدكتور محمد خليفة بركات .

أسباب الاجرام النفسية :

عدد المجتمعون هذه الاسباب وكان اهمها مايأتى :ـ

حرمان الطفل من عطف الام وحبها ـ عدم الشعور بالامن ـ الشعور بالوحدة الحقيقية أو لعدم فهم من حوله له ـ اثر الفشل المتكرر على الطفل ـ عدم رغبة الوالدين فى الطفل نظرا للظروف الاقتصادية والاجتماعية الحالية .

٣ ــ اجرام الاحداث من الوجهة الاجتماعية :

قرر المجتمعون أن اجرام الاحداث مشكلة اجتماعيــة ويحتــاج هــذا الميدان الى دراسات كثيرة من حيث وجهة نظــر الحدث نحــو المجتمع الذى يعيش فيه وأثر مستوى المجتمع الاقتصادى والثقافى والتغيرات التى تعترى هذا المجتمع وعلاقته باجرام الاحداث .

٤ ــ اجرام الاحداث والخطوات العملية التى تتخذ لمنعه :

تكلم المجتمعون عن النواحى العملية التى يمكن أن تأتى بفائدة لتقليل أو منع اجرام الاحداث نلخصها فيما يلى :ــ

أ) أسبــاب اجرام الاحداث متعــددة ومتشابكة وتحتــاج لاعــداد برنامج شامل من النواحى الاجتماعيــة والطبية والنفســية لرفع مستوى الاسرة من ناحية الصحة النفسية .

ب) يجب أن نفكر فى العقوبة بحيث نجعلها تناسب المجرم ولا نضعها فى القانون مناسبة للفعل الاجرامى .

جـ) ادخال برنامج لدراسة الصحة العقلية فى تدريب المدرسين .

د) ادخال برنامج لدراسة الصحة العقلية فى تدريب الحكيمات لتعديل نظرة الوالدين نحو الاطفال غير المرغوب فيهم .

النشاط العلمى فى الاجتماع العاشر للاتحاد الدولى للصحة العقلية :

تناول هذا الاجتماع دراسة موضوع « نشاطنا فى عالم متغير الاحوال » وقد القى فى هذا الموضوع ١٦ محاضرة وكانت المحاضرات تلقى فى صباح كل يوم من أيام الاجتمــاع بمعدل محاضرتين أو ثلاث فى اليــوم ــ وقد خصص بعد ظهر كل يوم لمجموعات المناقشة وقد اختار كل عضو الانضمام الى المجموعة التى تناقش موضوع تخصصه من الموضوعات الآتية وقــد استمرت مناقشة هذه المواضيع طول أيام المؤتمر :ــ

١ ــ مشاكل التصنيع وتحول البيئات الريفية الى حضر أو مدن.
٢ ــ تعلم كيفية قضاء وقت الفراغ فى المجتمعات الصناعية
٣ ــ سياسة التصنيع من حيث العمل اليدوى والعمل الآلى وعلاقتها بالصحة العقلية
٤ ــ برنامج الرعاية الاجتماعية وعلاقتها بالمستوى الاجتماعى
٥ ــ المراهق واتكاله على الغير ودرجة نضجه
٦ ــ تربية النشء ليكونوا مواطنين صالحين بينهم علاقات انسانيــة طيبة
٧ ــ كيفية استخدام الافلام التى تتناول موضــوع الصحة العقلية
٨ ــ الصحة العقلية للاطفال الشواذ من الناحية الجسمية
٩ ــ الصحة العقلية فى مؤسسات الامراض العقلية
١٠ ــ العلاج النفسى بطريقة جمعية أو علاقتــه بالوقاية من الامراض النفسية والعقلية

١١ ــ اللاجئون ومشكلاتهم من ناحية الصحة العقلية
١٢ ــ الصحة العقلية للآباء والابناء فى الاسرة
١٣ ــ الصحة العقلية والقيم الروحية كعامل من عوامل التربية السليمة

من بعض المحاضرات والمناقشات والنشاط الثقافى :

أولا : المحاضرة الرئيسية لرئيسة الاجتماع الدكتورة Margaret Mead عن « نشأتنا فى ثقافات مختلفة »

ومن أهم النقط التى أثارتها فى محاضرتها انه لايجب أن نقصر اهتمامنا بالصحة العقلية ومنع الامراض النفسية والعقلية فى المجتمع الذى نعيش فيه (فى القرية أو المدينة او على أقصى تقدير فى الدولة) لان العالم أصبح متصلا لسهولة المواصلات وتعدد طرق الاتصال واعتماد الدول بعضها على بعض فى اقتصادياتها لذلك يجب أن نهدف الى صحة عقلية سليمة للعالم أجمع ولا يمكن أن يكون العالم فى صحة عقلية طيبة وبين شعوب العالم ٨٠ مليون لاجىء

ثانيا : من المحاضرات الصباحية فى ايام الاجتماع القاها :

١ ــ الاستاذ Stromgren من الدانمرك عن « الوراثة وعلاقتها بالصحة العقلية » .

٢ ــ الاستاذ Buckle من انجلترا عن « نشأتنا فى الأسر التى نعتبرها سوية (عرفيا) »

٣ ــ الاستاذ Sivadon من فرنسا عن « نشأتنا فى الأسر التى فيها مشكلات » .

٤ ــ الاستاذ Sigsgaard من الدانمرك عن « علم النفس فى المدرسة وفى الخدمة العسكرية الاجبارية » .

٥ ــ الاستاذ Klireberg من الولايات المتحدة عن « تنشئة الاطفال للتعاون مع افراد المجتمع أو للصراع معهم » .

٦ ــ الاستاذة Hulse من الولايات المتحدة عن « البنت الامريكية المراهقة فى عالم متغير الاحوال » . وكانت المحاضرة عن نتائج تجربة اجريت فى امريكا عن الارشاد النفسى .

٧ ــ الاستاذة Naville من سويسرا عن « مرحلة المراهقة والمعايير الاخلاقية المتعلقة بالناحية الجنسية » .

٨ ــ الاستاذ Lin من الصين عن « نوعين من المجرمين الاحداث فى المجتمع الصينى » .

٩ ــ الاستاذ Slavon من الولايات المتحدة عن « التوتر النفسى الذى يسود جماعات المراهقين » .

١٠ ــ الاستاذ Poslavisky من هولندا عن « اللاجئين الشباب فى بلاد جديدة عليهم »

ثالثا : من المناقشات :

حضر الدكتور محمد نسيم رافت مجموعة المناقشة التى تدرس

موضوع « المراهق واتكاله على الغير ودرجة نضجه » .

وقد اتضح من الدراسة أن درجة اتكال المراهق فى الدول الشرقية على الغير فى النواحى الاقتصادية والاجتماعية أكثر منها فى الدول الغربية كما أن معايير النضج عند المراهق تختلف من مجتمع الى آخر .

رابعا ــ زيارات المؤسسات المختلفة :

نظمت زيارات لبعض المؤسسات التى يهتم أعضاء المؤتمر بزيارتها فى الدانمرك لدراسة نظمها والاساليب العلمية التى تستعملها وكان المشرفون على هذه المؤسسات والاخصائيون بها يرشدون الزوار ويجيبون على أسئلتهم ومن المؤسسات التى زارها أعضاء المؤتمر ماياتى :ــ

١ ــ دار ملاحظة الاطفال المنحرفين
٢ ــ مؤسسة كبار السن الذين لايجدون من يعولهم
٣ ــ مستشفى الامراض العقلية وطرق العلاج المستعملة
٤ ــ العيادات السيكلوجية للاطفال
٥ ــ مدارس الاطفال الشواذ
٦ ــ مدارس ضعاف العقول
٧ ــ مؤسسة المجرمين الاحداث
٨ ــ مؤسسة رعاية الامهات اللاتى لهن أطفال غير شرعيين
٩ ــ مؤسسة للتوجيه المهنى

خامسا ــ قامت ادارة الاجتماع بعرض أفلام سينمائية بمعدل فيلمين او ثلاثة فى كل يوم من أيام الاجتماع وقد أعدت بعض الافلام لاغراض تجارية والبعض الآخر لاغراض علمية خاصة وكانت مواضيع هذهالافلام تدور حول الصحة العقلية أو طرق العلاج النفسى (أو العقلى) أو لابراز الاسباب التى تؤدى الى بعض الامراض النفسية أو العقلية .

ومن أهم الافلام التى رايناها فيلما طبيعيا يمثل علاج حالة من حالات الامراض العقلية صورت جلسات المعالج مع الحالة بطريقة خاصة وسجلت المحادثات بينهم على آلة تسجيل لم تلاحظها الحالة .

ورأينا فيلما أخر عن مجرما حدثا سرق مظلة والاسباب التى دفعت هذا الحدث ليسرق هذه المظلة ولم يسرق شيئا غيرها وهذه حالة من سجلات العيادة السيكلوجية فى هولندة .

سادسا ــ استغلال التمثيل (او الدراما) فى الصحة العقلية او النواحى الوقائية :

وهذه طريقة جديدة استعملت فى الدانمرك لاول مرة ويمكن استغلالها فى المدارس والمؤسسات لازالة التوتر النفسى الذى يحدث أثناء التعامل بين الافراد ومعالجة المشكلات التى تنشأ عن ذلك .

وملخص هذه الطريقة أن نجمع بعض الافراد من المدرسة أو المؤسسة الذين يعانون بعض التوتر النفسي أو يواجهون بعض المشكلات . ونحدد لهم مشكلة من مشكلاتهم ونطلب منهم أن يمثلوا مثلاً دور المدرس والوالد والتلميذ بدون وضع أو تحديد للكلام الذى سيقولونه بل نطلب منهم أن يقولوا مايدور فى ذهنهم عند تمثيل هذه المشكلة ويتفرج على التمثيل باقى المدرسة وينجح عادة التلاميذ فى تمثيل هذه المشاكل ولكن الاهم من ذلك أن هذا التمثيل يجعلهم يفهمون مشاكلهم أفضل مما سبق ويفرج عما فى صدورهم وباقى المتفرجين يناقشون موضوع التمثيل وينتقدون الممثلين وبهذه الطريقة يفرغ المتفرجون شحنتهم الانفعالية مع فهم سليم للمشكلة.

وقد رأى أعضاء الاجتماع فصلاً تمثيليا من هـذا النوع قام به طلبة احدى المدارس الثانوية وناقش الاعضاء موضوع التمثيل وأهمية هـذا النوع من حيث علاقته بالصحة العقلية للنشء .

نظم التعليم والمدارس

فى فنلنـــدا

للاستاذ مصطفى حمدى

السكرتير الثانى بمفوضية الجمهورية العربية المتحدة بمدينة هلسنكى

مقـــدمة

يعتبر التعليم الاجبارى قديمـا نسبيا فى فنلندا ، فقـد كانت قوانين الكنيسة الفنلندية ـ السويدية سنة ١٦٨٦ تحتم على المواطنـين المعرفة بالقراءة والكتابة وبالاضافة الى ذلك كانت تحتم حفظ بعض الكتب الدينية .. وكانت هناك عقوبات اجتماعية فى هذا الوقت على المتخلفين عن هـذا التعليم حتى أن الشخص البالغ الذى يجهل القراءة والكتابة كان يحرم من حق الزواج ، بل وحتى من حقوقه المدنية ، وكنتيجـة لذلك انعـدم الجهل تقريبا من فنلندا فى وقت مبكر نسبيا .

الا ان التعليم الاجبارى بمفهومه الحديث يعتبر حديث العهد نسبيا فى فنلندا ، فقـد كانت روسـيا القيصرية لا تنظر بعين الرضا الى المستوى العالى للتعليم الذى كان سائدا فى فنلندا فى هذا الوقت ولذلك فقد رفض القيصر اقرار قانون التعليم الاجبارى الذى تقدم به مجلس الديت (البرلمان الفنلندى) ولذلك لم تتمكن فنلندا من اصدار هـذا القانون الا بعـد استقلالها فى أول أغسطس سنة ١٩٢١ .

ويبدأ التعليم الاجبارى منذ بلوغ الطفل سن السابعـة ويستمر لمدة تسع سنوات على الاقل الا اذا اظهر الطفل نشاطا خاصـا فانه يستطيع انهاء هذه الفترة فى ثمانى سنوات .. وقد كان عدد الاطفال فى سن التعليم سنة ١٩٥٣ ــ ٦٢٨٠٠٠ لم يتمكن ١٤٣٠ طفلا منهم من الدراسة الالزامية، وكان السبب الاساسى فى ذلك هو بعد المسافة بينهم وبين أقرب مدرسة.

وينقسم التعليم فى فنلندا عامة الى المراحل التالية :

١ ــ التعليم الاجبارى فى المدارس الابتدائية وتسمى فى فنلندا مدارس الشعب Folks Schools لمدة ثمان او تسع سنوات . ويلزم القـانون الطلبة الذين لن يكملوا تعليمهم بعد هذه المرحلة بانهائهـا وبذلك ينتهى تعليمهم .

٢ ــ اذا رغب الطفل فى اكمال تعليمه فانه عادة يترك المدرسة الالزامية بعد دراسة مقرر اربع سنوات او ست سنوات حسب نوع المدرسـة الثانوية التي يرغب فى دخولها ، وبعد حصوله على شهادة اتمام الدراسة الثانوية ، يستأنف تعليمه العالى فى الجامعة .

٣ ــ اذا اراد الطالب ان يدرس اى نوع من الدراسات المهنية او الفنية فانه يستطيع بعد حصوله على شـهادة اتمام مقرر الاربع سـنوات فى المدارس الالزامية ان يدخل مدرسة من المدارس الثانوية المهنية ، ولاتؤهله هذه لدخول الجامعة .

وسنتناول بالبحث فيما يلى الدراسة وأنواعها ومراحلها وتفصيلاتها كل مرحلة على حدة .

١ ـ مرحلة التعليم الالزامي ـ مدارس الشعب **Folks Schools**
(المدارس الابتدائية) .

تبدأ هذه الدراسة الالزامية بالمدارس الابتدائية وتسمى فى فنلندا Folks Schools أى مدارس الشعب وتنقسم الى :

أ) المدارس الابتدائية العادية ومدتها سبع سنوات وتنقسم الى مرحلتين الاولى من فصلين أو ثلاثة فصول والثانية من أربعة أو خمسة فصول دراسية .

ب . دراسة تكميلية لسنة أخرى أو لسنتين فى الظروف الاستثنائية .

أما فى التعليم الذى يلى ذلك فهو غير مقيد بمدة وهو اختيارى محض كما سبق الايضاح .

وعندما ينتهى الطفل من المراحل الدراسية الالزامية السابقة ويدرس مناهجها يمنح شهادة ترك المدرسة وهى فى الوقت ذاته شهادة اتمامه المرحلة الالزامية فى الدراسة ، وعادة يحصل ٩٠ ٪ من الاطفال على هذه الشهادة بعد اتمامهم لفترة الدراسة ، أما من لم يتمكن منهم من انهاء هذه الدراسة على الرغم من قضائه فى التعليم مدة التسع سنوات الاجبارية المنصوص عنها فى القانون فانه يمنح شهادة باعفائه من التعليم الاجبارى بعد مضى هذه المدة . ولا تنقطع صلة الشخص الحاصل على شهادة اتمام الدراسة الالزامية بالمدرسة التى حصل على الشهادة منها . بل على العكس من ذلك فان هذه المدارس تهتم بزيادة ثقافة خريجيها بأن تضع تحت تصرفهم مكتباتها العلمية والثقافية وتنظم لهم مناهج للدراسة وبرامج للاجتماعات الثقافية ومباريات رياضية وغير ذلك من نواحى النشاط العلمى والرياضى ، ويتعاون فى سبيل ذلك مجلس ادارة المدرسة مع المدرسين .

تعليم الاطفال غير العاديين

لم ينص قانون التعليم الاجبارى على اية اعفاءات منه ، ولذلك فقد اقتضى الامر ان تعد مدارس خاصة لتعليم الاطفال المصابين بعاهات تجعلهم غير قادرين على الدراسة العادية .

ويوجد فى فنلندا ست مدارس للصم والبكم وقد انشئت جميعا خلال القرن الماضى ابتداء من سنة ١٨٤٦ وكذلك مدرستين للعميان ، وهذه المدارس عبارة عن مؤسسات اقليمية تقوم بها الدولة ومدة الدراسة فيها عشرة سنوات ، وهناك مدرسة اخرى فى هلسنكى للاطفال المصابين بعاهات ولا يذهب اليها الا الاطفال الذين لا تسمح حالتهم بذهابهم الى المدارس العادية إذ أن المبدأ الاساسى هو تشجيع هؤلاء الاطفال على الاختلاط بغيرهم من الاطفال الاصحاء فى المدارس العادية .

المعونات التى تقدم للطلبة والعناية بهم

تهتم المدارس الابتدائية بالعناية بالاطفال وتقديم المعونات لهم ، والتقليد السارى من قديم الزمن هو تقديم الكتب الدراسية والادوات لهم مجانا ، وقد كانت فنلندا من أولي الدول التي حددت بقانون سنة ١٩٤٣ ضرورة تقديم وجبة غذائية كاملة للطلبة فى كل يوم دراسى .

والعلاج الطبى لجميع الطلبة مجاني ، ففى القرى يشرف طبيب القرية على جميع أوجه الاشراف الطبى على المدرسة أما فى المدن فيخصص اطباء مختصين للاشرف على مجموعة من المدارس يعاونهم ممرضات اخصائيات فى كل مدرسة .

نظم الادارة

سبق أن أوضحنا فى صدر التقرير أن نظم التعليم فى فنلندا بدأت بالكنيسة ، الا أنه منذ أكثر من مائة عام فصلت المدارس الابتدائية عن اشراف الكنيسة ووضعت تحت اشراف المجلس القروى Community

(وهى مجموعة من القرى تكون فيما بينها مجلس قروى للاشراف على شئون القرية من الوجهة الثقافية والاجتماعية تحت اشراف الدولة)

ويقسم هذا المجلس مجموعة القرى التي يشرف عليها الى مناطق ينشىء فى كل منطقة مدرسة ابتدائية وذلك طبقا للمسافة وتعداد السكان وغير ذلك من النواحى التي قد يرى أن لها أثرا على توزيع المدارس وعادة لاتبعد المدرسة عن خمسة كيلو مترات عن منازل الطلبة ، ويشرف على أعمال التعليم فى المنطقة لجنة تسمى لجنة مدرسة الشعب ، وينتخب المجلس القروى خمسة من أعضاء هذه اللجنة على الاقل ، أما ادارة المدرسة ذاتها فتشرف عليها لجنة مكونة من خمسة أعضاء ينتخبهم المجلس القروى وعادة يكونون من آباء الطلبة والسادس من مدرسى المدرسة ويمثلهم فى المجلس .

وفيما يلى احصائية عن عدد التلاميذ والمدرسين فى المدارس الابتدائية عن السنين من ١٨٧١ الى ١٩٥٤

السنة	مدرسين	طلبة
٧١ — ١٨٧٢	١٤٨	٦١٣١
٨٠ — ١٨٨١	٣٩٣	٢٨٧٠٢
٨٩ — ١٨٩٠	١٩٣٥	٤٩٣٢٧
٩٠٠ — ١٩٠١	٣٠٧٦	١١٠٦٠٠
٢٠ — ١٩٢١	١٠٤٦٦	٢٦٨٧٨٤
٣٠ — ١٩٣١	١٢٤١٣	٤٢٢٧٠٩
٤٠ — ١٩٤١	١٧٣٠٧	٤٨٠٩٣٩
٥٠ — ١٩٥٢	٢٠٩٣٠	٤٨٩٩٣٤
٥٣ — ١٩٥٤	٢٢٨١٧	٥٤١٧٧٠

٢ ــ مرحلة التعليم الثانوى

تنقسم المدارس الثانوية كما جاء فى مقدمة البحث الى نوعين ، النوع الاول وهو الذى يدخله الطلبة بعد اتمامهم لدراسة مقرر المرحلة الرابعة فى مدارس الشعب وهى :

مدارس ثانوية كلاسيكية لمدة ثمان سنوات

مدارس ثانوية مختلطة لمدة ثمان سنوات

مدارس ثانوية للبنات لمدة تسع سنوات

مدارس متوسطة لمدة خمس سنوات

مدارس متوسطة للبنات لمدة ست سنوات

أما النوع الثانى فيدخله الطلبة بعد اتمامهم لمقرر المرحلة السادسة من مدارس الشعب وهى

مدارس ثانوية لمدة ست سنوات

مدارس للبنات لمدة أربع سنوات

ومن هذه المدارس يمكن للطلبة ــ بعد انهاء دراستهم فيها ــ ان يستأنفوا تعليمهم العالى سواء فى الجامعة أو فى المعاهد العالية الاخرى

المواد التى تدرس فى المدارس الثانوية

أ ــ المواد الاجبارية

اللغة الفنلندية

التاريخ والعلوم الاجتماعية والاقتصاد القومى

علم النفس والفلسفة

علم النبات والحيوان

الجغرافيا

الطبيعة والكيمياء

الرياضة

اللغة الاولى الاجنبية (الانجليزية أو الالمانية أو الروسية)

اللغة الثانية الاجنبية (الانجليزية او الالمانية أو الروسية أو اللاتينية)

اللغة الثالثة الاجنبية (الفرنسية)

الرياضة البدنية وعلم الصحة

الرسم والنحت

الاعمال اليدوية

الغناء

ب ــ المواد الاختيارية

الحرف اليدوية أو الاختزال

الغناء

الموسيقى أو ادب اللغة الانجليزية

وفيما يلى جدول يبين الازدياد المضطرد فى عدد المدارس الثانوية منذ سنة ١٨٧٠ حتى سنة ١٩٥٦

السنة	جملة عدد المدارس	لغة التدريس		نوع المدارس		
		الفنلندية	السويدية	بنون	بنات	مشتركة
٧٠ — ١٨٧١	٧٤	٣	١	٥٣	٢١	—
٨٠ — ١٨٨١	٨٨	٣١	٥٧	٥١	٣٧	—
٩٠ — ١٨٩١	٩٥	٣٩	٥٦	٤٨	٤٢	٥
٩٠٠ — ١٩٠١	٩٦	٥٨	٣٨	٣٠	٣٤	٣٢
١٠ — ١٩١١	١٣٨	٩٤	٤٤	٢٦	٣٥	٧٧
٢٠ — ١٩٢١	١٦٤	١١٦	٤٨	٣٠	٣٤	١٠٠
٣٠ — ١٩٣١	٢٣٢	١٨٥	٤٧	٣١	٥٠	١٥١
٤٠ — ١٩٤١	٢٢٠	١٧٩	٤١	٣٠	٣٦	١٥٤
٤٤ — ١٩٤٥	٢٤٨	٢٠٦	٤٢	٣٣	٣٩	١٧٦
٤٧ — ١٩٤٨	٢٩٩	٢٥٦	٤٣	٣٢	٣٨	٢٢٩
٤٨ — ١٩٤٩	٣١٧	٢٧١	٤٦	٣٣	٣٨	٢٤٦
٤٩ — ١٩٥٠	٣٣٦	٢٨٦	٥٠	٣٤	٣٩	٢٦٣
٥٠ — ١٩٥١	٣٣٨	٢٨٩	٤٩	٣٤	٣٩	٢٦٥
٥٤ — ١٩٥٥	٣٥٥	٣٠٦	٤٩	٣٣	٣٨	٢٨٤
٥٥ — ١٩٥٦	٣٧٣	٣٢٥	٤٨	٣٢	٣٩	٣٠٢

بناء المدارس

تتولى الدولة بناء المدارس الاميرية ، أما المدارس الخاصة فلها الحق فى بناء الابنية الخاصة بها الا أنها تتقيد بموقع المدرسة والمساحة اللازمة وذلك طبقا للاغراض المبنية من أجلها ، ومعظم المدارس فى فنلندا حديثة البناء .

المكتبات المدرسية

تحاول المدارس اعداد مكتبات مدرسية وافية ، فبالاضافة الى المراجع اللازمة للمدرسين وللدراسة ، تحتوى هذه المكتبات على كتب تتضمن كثيرا من المعلومات العامة والكتب الادبية التى يهم الطلبة الاطلاع عليها وقراءتها،

وكذلك فان مكتبات المدارس تضم عادة مجموعات اضافية من الكتب الدراسية لاعارتها للطلبة الفقراء الذين قد لايتمكنون من شراء هذه الكتب .

ويتراوح حجم المكتبة حسب حجم واهمية المدرسة ، وهناك مكتبات تضم عشرات الالاف من الكتب العامة ، وهذه المكتبات مفتوحة لاستقبال الجمهور بالاضافة الى الطلبة .

المدرسون

بلغ عدد المدرسين طبقا لآخر احصاء أجرى سنة ١٩٥٤ — ٦٠٩٣ مدرسا فى المدارس الثانوية ، والظاهرة الملحوظة ان معظم هؤلاء المدرسين من السيدات اذ تبلغ نسبتهن ٥٧٨ ٪ من جملة عدد المدرسين ، والسبب فى ذلك يرجع الى التزايد المستمر فى عدد المدرسات منذ الحرب الماضية فضلا

عن فقــد عــدد من المدرســين فى أثناء الحرب ذاتها ، وحتى بعد الحرب ترك كثير من المدرسين الرجال مهنة التدريس الى مهن أخرى أكثر دخلا ، ولا زالت هناك أزمة واضحة فى عدد المدرسين أو المدرسات المؤهلين وترجع بالاضافة الى الاسباب السابقة ــ الى الازدياد المســتمر فى عــدد المدارس والطلبة .

تدريب المدرسين

يتلقى المدرســون الذين يدرسون المواد النظرية والعملية تعليمهم فى الجامعات فى توركو أو هلسنكى ، على أن يمضوا فترة تمرين فى أحــدى المدارس الثانوية لمــدة عامين دراسيين لمدرسى العلوم النظرية وعام واحــد بالنسـبة لمدرسى العلوم العملية .

تعداد طلبة المدارس الثانوية

يبين الجدول التالى عدد الطلبة فى المدارس الثانوية الفنلنــدية والازدياد المضطرد فيهم منذ سنة ١٩٣٩/١٩٣٨ حتى سنة ١٩٥٦/١٩٥٥

السنــــة	مدارس باللغة الفنلندية	باللغة السويدية	بنون	بنات	المجموع
١٩٣٩ـ٣٨	٤٥٢٣٥	٨٥٤٨	٢٤٩٥٠	٢٨٨٣٣	٥٣٧٨٣
١٩٤٠ـ٣٩	٤٥٤٤٨	٨٣١٤	٢٤٩٧٩	٢٤٩٩٧	٥٣٨٧٣
١٩٤١ ٤٠	٤٧٩٦٩	٨٣٣٣	٢٥٣٤٠	٣٠٩٦٢	٥٦٣٠٢
١٩٤٢ـ٤١	٤٨٩٨٩	٨١٢٥	٢٥٤٠٩	٣١٧٠٥	٥٧١١٤
١٩٤٣ـ٤٢	٥٣٥٩٢	٨٢٦٣	٢٧٤١٤	٣٤٤٤١	٦١٨٥٥
١٩٤٤ـ٤٣	٥٩٨٦٥	٨٨٩٦	٢٩٩٣٧	٣٨٨٢٤	٦٨٧٦١
١٩٤٥ـ٤٤	٦٤١٢١	٨٧٢٧	٣١٦٥٩	٤١١٨٩	٧٢٨٤٨
١٩٤٦ـ٤٥	٦٨٠٩٠	٩٣٩٦	٣٢٦٧٨	٤٤٨٠٨	٧٧٤٨٦
١٩٤٧ـ٤٦	٧١٢٢٤	٩٩٣١	٣٣٧٦٨	٤٧٣٨٧	٨١١٥٥
١٩٤٨ـ٤٧	٧٤٣٢٤	١٠٥٢١	٣٥٦٣٧	٤٩٢٠٨	٨٤٨٤٥
١٩٤٩ـ٤٨	٧٦٩١٦	١٠٨٢٤	٣٧١٩٤	٥٠٥٤٦	٨٧٧٤٠
١٩٥٠ـ٤٩	٨٠٢٩٦	١١٣٨١	٣٩٠٣٦	٥٢٦٤١	٩١٦٧٧
١٩٥١ـ٥٠	٨٣٢٤٣	١١٧٢٨	٤٠٤٧١	٥٤٤٩٦	٩٤٩٧١
١٩٥٣ـ٥٢	٩٤٢٤٧	١٢٤٦٧	٤٥٣٦٩	٦١٣٤٥	١٠٦٧١٤
١٩٥٥ـ٥٤	١٠٩٦٧٦	١٣٥٥٦	٥٢٧٠٧	٧٠٥٢٦	١٢٣٢٣٢
١٩٥٦ـ٥٥	١٢١١٢٤	١٤١٢٤	—	—	١٣٥٣٤٨

٣ ــ التعليم المهنى والفنى

يوجد فى فنلندا عدد كبير من المدارس والمعاهد التى تعد الطلبة لمختلف المهن والحرف ، ومن غير العملى حصر هــذه المدارس والمعــاهد بالتحــديد والتعليق عليها كل على حدة ، الا أنه يمكن فى هذا البحث تحديد وبحث أهم أنواع هذه المدارس والغرض منها والدراسة فيها .

(١) التعليم المهنى

أ ــ المدارس الابتدائية المهنية ــ وهى فى معظم الاحيان تخضع لاشراف البلديات المختلفة ، وبرنامجها دراسة نهارية لمدة عامين ، والغرض منها اعداد الطلبة الذين انهوا دراستهم الالزامية فى المدارس الالزامية والذين يبلغ سنهم حوالى ١٣ـ١٤ سنة لممارسة الحرف المختلفة ، وتدرس فى هذه المدارس المواد النظرية وتنقسم الى نوعين ، مدارس ابتدائية مهنية للبنين ويدرس فيها صناعة المعادن والاخشاب والحرف اليدوية والبناء ، ومدارس ابتدائية مهنية للبنات ويدرس فيها فن التدبير المنزلى وأشغال الابرة .

ب ــ المدارس المهنية العامة ــ وهى مدارس ليلية لمدة عامين ، والغرض منها التدريس للطلبة الذين انهوا دراستهم الالزامية ويعملون فى مختلف الحرف والصناعات ، ويلزم القانون الفنلندى المجلس البلدى أو القروى بانشاء مثل هذه المدرسة فى كل قرية أو بلدة يزيد تعدادها عن ٥٠٠٠ نسمة ، ويبلغ عدد هذا النوع من المدارس فى فنلندا حاليا ٢١ مدرسة من المنتظر أن تبلغ ٣٤ مدرسة فى المستقبل القريب .

جـ ــ معهد تنمية القدرات المهنية ــ وهو معهد يعد دراسات وتدريبات قصيرة على مختلف المهن والحرف والغرض منه هو زيادة كفاءة الطلبة فى مهنهم المختلفة .

د ــ معهد رجال السكة الحديدية ــ وتشرف عليه مصلحة السكك الحديدية الفنلندية والغرض منه هو تدريب رجال السكك الحديدية بتخصيص دراسات لهم تتعلق بعملهم .

وهناك أنواع مماثلة لهذا المعهد تنشؤها الصناعات والهيئات المختلفة لتدريب عمالها وموظفيها على نوع خاص من العمل لرفع كفاياتهم الانتاجية فى أعمالهم .

هـ ــ المعهد المركزى للتعليم المهنى ــ انشأت الحكومة الفنلندية هذا المعهد سنة ١٩٤٦ ، وهو مقسم الى أقسام وورش ومعامل يدرب فيها العمال والطلبة على مختلف المهن والحرف وهو يماثل فى دراساته المعاهد الخاصة المنشأة لنفس الغرض .

(٢) التعليم الفنى

أصدرت الدولة قانونا للتعليم الفنى سنة ١٩٣٩ ، ويقضى هذا القانون بانشاء معاهد حكومية وأخرى أهلية لهذا النوع من التعليم ، وقد حدد هذا القانون معونات حكومية للمعاهد الاهلية التى تستوفى شروطا معينة وتبلغ هذه المعونات ٨٠ ٪ من مرتبات هيئة التدريس و ٥٠ ٪ من باقى مصروفات المعهد الاخرى بالاضافة الى هبات حكومية اخرى للمبانى الخاصة بالمعهد وترميماتها ، والتعليم الفنى ينقسم الى نوعين

أ ـ المدارس الفنية ، وهذه مخصصة للتعليم الفني في الصناعة والبناء ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات ، ويدخلها الطلبة الحاصلون على شهادة اتمام التعليم الالزامي بعد قضائهم فترة تدريب فنى فى احدى الشركات أو المصانع لمدة ٢٤ شهرا على الاقل (٢٠ شهرا بالنسبة للحاصلين على شهادة المدارس المتوسطة و ١٤ شهرا لخريجي المدارس الابتدائية المهنية) .

ب ـ مدارس تجارية نهارية لمدة عامين وهى مماثلة تماما فى دراستها من الفنيين فى الوظائف الفنية ذات المسئولية ، ومدة الدراسة بها أربع سنوات ويدخلها الطلبة الحاصلون على الشهادات المتوسطة أو الذين قضوا فترة تدريب مناسبة بعد امتحانهم ، على أن يقضي جميع من يرغبون فى دخول هذا المعهد فترةتدريب فنية لاتقل عن ١٦ شهرا (١٢ شهرا للحاصلين على شهادة اتمام الدراسة الثانوية)

(٣) المدارس والمعاهد التجارية والملاحية

معظم المدارس التجارية فى فنلندا اقليمية بمعنى أنه يوجد فى كل منطقة او اقليم مدرسة للتعليم التجارى تقريبا وتنقسم أنواع المدارس التجارية الفنلندية الى :

أ ـ مدارس تجارية ليلية لمدة عامين ويدخلها الطلبة ابتداء من سن ١٤ سنة بعد حصولهم على شهادة اتمام التعليم الالزامي ، ويدرس فى هذه المدارس المبادىء الاساسية فى العلوم التجارية .

ب ـ مدارس تجارية نهارية لمدة عامين وهى مماثلة تماما فى دراستها للمدارس السابقة .

ج ـ المعاهد التجارية ، ويدخلها الطلبة الحاصلون على شهادة اتمام الدراسة المتوسطة أو أولئك الذين تخرجوا فى المدارس التجارية ، ومدة الدراسة فيها عامان ، وبعض هذه المعاهد تنظم دراسات خاصة للطلبة الحاصلين على شهادة اتمام الدراسة الثانوية ، ويدرس لهم البرنامج فى خلال عام واحد .

د ـ مدارس خاصة تعاونية تدرس فيها المبادىء الاولية فى ادارة الأعمال وفن البيع ، ومدة الدراسة فيها عام واحد

هـ ـ مدارس الملاحة ، وهذه تابعة للدولة وقد صدر قانون بتنظيمها فى سنة ١٩٤٤

(٤) مدارس التعليم والتدريب المهنى الاخرى

من الظواهر الملحوظة فى نظام التعليم الفنلندى وجود مدرسة مهنية أو فنية لكل مهنة أو حرفة تقريبا ، وهذه المدارس اما ان تكون تابعة للدولة مباشرة أو مدارس أهلية تحت اشراف الدولة ، ويولى الفنلنديون اهمية خاصة لهذا النوع من التعليم ، وتدرس فى هذه المدارس المبادىء

الاولية للحرفة أوالمهنة بالاضافة الى بعض المعلومات العامة المتعلقة بممارستها وعادة يمكن للطالب أن يستأنف دراساته المهنية أو الفنية فى معاهد أعلى درجة ليزيد من ثقافته والمامه بحرفته أو مهنته ، ونعرض فيما يلى بعض انواع هذه المدارس

مدارس زراعية ـ مدارس تربيـــة الحيوانات والدواجن ـ مدارس صناعة الالبان ـ مدارس لدراســـة فن الحدائق ـ مدارس الغـابات والاخشاب ـ مدارس الاقتصاد الوطنى ـ مدارس للفن والحرف الوطنية مدارس التمريض وتخريج الممرضات ـ مدارس لتخريج المولدات ولدراسة الصحة العامة ـ مدارس للفنون الجميلة .

وهذه المدارس اقليميـــة وموزعة فى أرجاء البـلاد وتخضع فى معظـم الاحوال للبلديات المحلية واشرافها ، وتولى الهيئات والمصانع والشركات الفنلندية أهمية خاصـــة لنوع الدراسة الحاصل عليهـا الشخص حين النظر فى تعيينه فيها بحيث تعطى الاولوية ـ بالاضافة الى الخبرة العملية ـ لخريجى هذه المدارس .

ارقام تتكلم

التعليم الاعدادى فى مفترق الطرق

ادارة الاحصـــاء

كان التعليم العام فى مصر حتى نهـاية العام الدراسى ٥٢/٥٣ يشـمل مرحلتين رئيسيتين هما : المرحلة الابتدائية ومدة الدراسة بها أربع سنوات ويدخلها التلميذ بعد أن يكون قد تعلم أصول القراءة والكتابة والعمليات الحسابية البسيطة وبعض المعلومات العامة فى المدرسة الاولية أو روضة الاطفال وبعد أن يحصل التلميذ على شهادة اتمام الدراسة الابتدائية يدخل المرحلة الثانوية ومدة الدراسة بها خمس سنوات ، يحصل فى نهايتها على الشهادة التوجيهية التى تؤهله لمواصلة تعليمه العالى . وفى مستهل العام الدراسى ٥٣/٥٤ صدر القرار رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ بانشاء مرحلة متوسطة بين المرحلتين الابتدائية والثانوية وتسمى المرحلة الاعدادية ، وجعل مدة الدراسة بها اربع سنوات يحصل فى نهايتها التلميذ على شـهادة اتمـام الدراسة الاعدادية التى تؤهل التلميذ للالتحاق بالمدارس الثانوية العامة او الفنية وبمعاهد المعلمين والمعلمات العامة والريفية . وقد وضعت للمرحلة الاعدادية مناهج جديدة ، ورتبت لها نظم حديثة تعد التلميذ لاظهار مواهبه وتدفع النشء للايمان بالمبادىء الخلقية والاجتماعية وتدعيم اسس الثقافة القومية ، وتهيىء التلاميذ ليكونوا مواطنين صالحين . وعندما صدر قرار انشاء المرحلة الاعدادية، تقرر أيضا تعديل مدة الدراسة بالمدارس الابتدائية فجعلت ست سنوات من غير أن يدرس التلاميذ لغـة أجنبية ، وبعد أن يتم التلميذ الدراسة بهذه المرحلة يلتحق بالمرحلة الاعدادية العامة أو الفنية ، كما عدلت مدة الدراسة بالتعليم الثانوى فأصبحت ثلاثه سنوات يحصل فى نهايتها التلميذ على شهادة الدراسة الثانوية العامة بالتعليم الثانوى العام أو شهادة الدراسة الثانوية الفنية بالتعليم الثانوى الفنى .

ولكى يلتحق التلميذ بالمدارس الاعدادية العامة لابد له أن يجتاز امتحان القبول المخصص لذلك على أن يحصل فى الامتحان على ٦٥ ٪ على الاقل من مجموع الدرجات ، كما أنه لكى يلتحق بالمدارس الاعدادية الفنية عليـه أن ينجح فى اختبار الاستعداد المهنى الذى تعقده المدرسة للمتقدمين اليها .

ولما كانت النية متجهة الى خلق جيل جديد من التجار المثقفين والصناع المهرة والزراع الفنيين للسير فى ركب النهضة الحديثة فى البلاد فى نواحيها الصناعية والتجارية والزراعية . وهم مزودون بخبرة فنية تهيىء لهم سبل النجاح فى مهمتهم ، اهتمت الحكومة بالاكثار من المدارس الاعدادية الفنية والتوسع فى هذا النوع من التعليم للوصول الى ما تهـدف اليـه من خلق الجيـل المنشود .

ولذلك نجد أن عدد تلاميذ المدارس الاعدادية الفنية يزيد زيادة مطردة سنة بعد أخرى ، مما خفف الضغط على التعليم الاعدادى العام . ويتبين لنا ذلك من الجدول الآتى :

(*) اعداد الاستاذ ثابت الشاروني .

جدول رقم ١ لمقارنة أعداد التلاميذ فى المرحلة الاعدادية العامة والمرحلة الاعدادية الفنية

عدد التلاميذ / السنة الدراسية	٥٤/٥٣	٥٥/٥٤	٥٦/٥٥	٥٧/٥٦	٥٨/٥٧	٥٩/٥٨
اعدادى عام	٣٤٨٥٧٤	٣٤٦٣٧٦	٣٢٨٤٧٠	٣١٨٢٤٣	٢٧٨٢٢٤	٢٤٧٣٩٤
اعدادى فنى	٣٢٦٠	٤٣٠٤	٨٢١٨	١٢٩٢٥	٢٢٨١٨	٢٩٥٥١

التعليم الاعدادى يغذى مراحل اخرى

بعد أن يحصل التلاميذ على شهادة اتمام الدراسة الاعدادية العـــامة ، يتجه كل منهم لا تمام دراسته حسب ميوله واستعداداته ، فمنهم من يتجه الى التعليم الثانوى العام ليحصل على شهادة الثانوية العامة التى تؤهـله لاتمام دراسته الجامعية ، ومنهم من يتجه الى التعليم الثانوى الفنى ليحصل على الشهادة الثانوية الفنية التى تؤهله لمواجهة الحياة العملية والكفاح فى سبيل العيش ، ومنهم من يتجه الى معاهد اعداد المعلمين والمعلمات العامة والريفية التى عدل نظام القبول بها وأصبح قاصرا على الحاصـلين على الشهادة الاعدادية ابتداء من العام الدراسى ١٩٥٦/٥٥ . وهؤلاء يعـد كل منهم بحيث يصبح مدرسا ناجحا ومربيا صالحا ورائدا اجتماعيـــا من الطراز الاول .

وتبين الارقام فى الجدول الآتى جملة المستجدين فى كل عام فى الفترة من ١٩٥٦/٥٥ الى ١٩٥٩/٥٨ فى كل مرحلة من مراحل التعليم السابقة . وقد زاد عددهم من ٤٢ الف تلميذ وتلميذة تقريبا فى سنة ٥٧/٥٦ الى ٥٢ ألفا تقريبا فى سنة ١٩٥٩/٥٨ ، وكلهم من الحاصلين على شهادة اتمـــام الدراسة الاعدادية العامة الذين يبلغ عددهم نحو ٥٤ ألفا فى سنة ٥٦/٥٥ ، ويصل الى ٧٢ ألفا سنة ١٩٥٨/٥٧ .

جدول رقم ٢ يبين المستجدين بالتعليم الثانوى العام وما فى مستواه من الحاصلين على الاعدادية العامة

السنة الدراسية	٥٥/٥٤	٥٦/٥٥	٥٧/٥٦	٥٨/٥٧	٥٩/٥٨
الحاصلون على الاعدادية	٥٤٠٥٧	٥٣٣٦٩	٦٩٥٦٧	٧٢٥٣٧	
المستجدون بالثانوى العام		٢٩٨٠٥	٢٨٢٥٦	٣٣٧٦٩	٣٢١٤٦
المستجدون بالثانوى الفنى		١٠٩٨٥	١١٧٢٥	١٦٤٥٣	١٦٦٠٣
المستجدون بمعاهد المعلمين		٧٣٣٣	١٨٧٢	١٦٣٧	٣٢٤٨
جملة المستجدين بالثانوى وما فى مستواه		٤٨١٢٣	٤١٨٥٣	٥١٨٥٩	٥١٩٩٧

المنتظر حصولهم على الاعدادية حتى سنة ١٩٦١/٦٠

منذ بدء العام الدراسي ٥٨/٥٧ تقررجعل مدة الدراسة بالمرحلةالاعدادية ثلاث سنوات بدلا من أربع ، ويحصل التلميذ فى نهاية السنة الثالثة على شهادة اتمام الدراسة الاعدادية . وتبعا لهذا القرار أصبح بالتعليم الاعدادى العام مجموعتان من التلاميذ ، المجموعة الاولى وتشمل تلاميذ الفرقة الاولى والفرقة الثانية ، وهؤلاء يتبعون النظام الجديد ، ويدرسون حسب المنهج الحديث . أما تلاميذ الفرقتين الثالثة والرابعة منهم فانهم يدرسون حسب المنهج القديم . وفى العام القادم ١٩٦٠/٥٩ ستكون الدراسة بالفرقة الثالثة الاعدادية وفق النظام الجديد ، بينما تستمر الدراسة بالفرقةالرابعة تبعا للنظام القديم . وكلا الفرقتين ستتقدمان لامتحان الشهادة الاعدادية ، اى أن عدد المتقدمين لامتحان الشهادة الاعدادية فى عام ٦٠/٥٩ سيكون ضعف العدد المعتاد سنويا تقريبا . وبناء عليه سيكون عددالذين سيحصلون على الشهادة الاعدادية أكبر بكثير من العدد المعتاد . وسوف ينتج عن هذا زيادة الضغط على المدارس الثانوية العامة والفنية ومعاهد اعداد المعلمين العامة والريفية فى بدء العام الدراسي ٦١/٦٠ ، الامر الذى يسبب زيادة فى عدد الفصول وعدد المدرسين فى التعليم الثانوى وما فى مستواه ، بينما نرى انه فىالعامالدراسى ٦١/٦٠ سيكونعدد التلاميذ الذين سيتقدمونللامتحان فى الشهادة الاعدادية من التلاميذ المقيدين بالفرقة الثالثة الاعدادية قليلا جدا بالنسبة للعام الذى قبله ، ويترتب على ذلك نقص كبير فى عدد الذين سيحصلون على الشهادة الاعدادية فى ذلك العام كما يتضح ذلك من الجدول الآتى :

جدول رقم ٣ يوضح المنتظر حصولهم على الاعدادية العامة من عام ٥٩/٥٨ الى عام ١٩٦١/٦٠

السنة	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة	المنتظر حصولهم على الاعدادية العامة
٥٩/٥٨	٤٦٤٠٥	٣٧٤٨٢	٧٦٢٠١	٨٧٣٠٦	٦١١١٤ سيدخلون الثانوى فى عام ٦٠/٥٩
٦٠/٥٩		٤٣١٩٢	٤٥١٦٤	٩٠٩٦٣	٦٣٦٧٤ ٣١٦١٥
					٩٥٢٨٩ الجملة سيدخلون الثانوى فى العام ٦١/٦٠
٦١/٦٠			٥٢٤٢٢	لا توجد	٣٦٦٩٥ سيدخلون الثانوى فى العام ٦٢/٦١

واذا رجعنا الى جدول رقم ٢ لاحظنا أن مجموع الذين يستجدون بالتعليم الثانوى وما فى مستواه يبلغ سنويا نحو ٥٢ الف تلميذ وتلميذة ، بينما نرى أن المنتظر حصولهم على الشهادة الاعدادية فى العام الدراسى ٦١/٦٠ سيكون نحو ٣٧ الف تلميذ وتلميذة ، أى أقل بكثير من العدد المطلوب لسد حاجة التعليم الثانوى العام والثانوى الفنى ومعاهد المعلمين والمعلمات العامة والريفية فى بدء العام الدراسي ٦٢/٦١ . ولذا نجد امامنا مشكلة كبرى فى تغذية التعليم الثانوى وما فى مستواه .. وعلاجا لهذه المشكلة نجد أنه من الاوفق جعل الالتحاق بالمدارس الثانوية العامة ومعاهد المعلمين والمعلمات العامة والريفية للحاصلين على الشهادة الاعدادية العامة ، أما الالتحاق بالمدارس الثانوية الفنية فيكون قاصرا على الحاصلين على الشهادة الاعدادية الفنية، يضاف اليهم بعض من يتقدمون لها من الحاصلين على الشهادة الاعدادية العامة . ودخول الحاصلين على الاعدادية الفنية بالمدارس الثانوية الفنية سيكون له أكبر الاثر فى رفع مستوى هذا النوع من التعليم ، فمثلا عندما يدخل الحاصل على الاعدادية الصناعية المدارس الثانوية الصناعية، يكون مزودا بخبرة فنية فى مهنته التى تخصص لها ، وهذه تساعده على التقدم بخطى واسعة فى دراسته ، وتزيد من قدرته فى التحصيل .

وكذلك الحال بالنسبة للتعليم الزراعى والتجارى ، غير أننا سنجد صعوبة فى التعليم التجارى ، اذ ان معظم المدارس التجارية الاعدادية خاصة بالبنات ولا توجد غير مدرستين اثنتين للبنين . وعلاجا لذلك تجتهد الوزارة فى فتح عدد كبير من المدارس الاعدادية التجارية للبنين ، بحيث يكفى لتغذية التعليم الثانوى التجارى .

هذا بالاضافة الى أن تسهيل الالتحاق بالمدارس الاعدادية العامة والفنية بوجه عام ابتداء من هذا العام الدراسى ٦٠/٥٩ سوف يساعد على تغذية المدارس الثانوية وما فى مستواها فى الاعوام التى تلى سنة ١٩٦٢/٦١ .

Journal of Education

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES

OF THE INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO

---

* Issued Quarterly in. (November-January-March-May).

* Publishes Essays and Research Dealing with Education, Teaching, and Related Fields.

* Materials for Publications to be addressed to Dr. Mohamed Kh. Barakat, Secretary of the Editorial Board, 13, Liberation Square, Cairo, Tel. 31486.

* All other correspondence to be addressed to ustaz Abd El Fattah El Miniawi. Executive Director at the same address.

* Annual subscription as follows :

Minimum Period of Subscription one year.

Membership	P.T. 84
In Egypt and Sudan	P.T. 60
reduced to	P.T. 40 for Students of Teacher Training Institutions.
Abroad	P.T. 75

Price Per Copy

Egypt and Sudan	**P.T. 15**	**Palestine & Jordan**	**200 Mill.**
Syria and Lebenan	**200 L.P.T.**	**Iraq**	**200 Fils.**

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO.
EDITOR : Dr. ABD EL AZIZ EL-KOUSSY

3rd Issue   March 1959   Year XI

CONTENTS

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

رئيس التحرير : الدكتور عبد العزيز القوصي

السنة الحادية عشرة مايو ١٩٥٩ العـــــدد الرابع

فهرست

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

- تصدر الصحيفة اربع مرات في السنة (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)
- تنشر الصحيفة المقالات والابحاث التي تعالج شئون التربية والتعليم وما يتصل بها .
- جميع الحقوق الخاصة بما تنشره الصحيفة من مقالات وابحاث ورسوم محفوظة لرابطة خريجي معاهد التربية .
- ترسل المقالات باسم : **الدكتور محمد خليفة بركات** سكرتير تحرير صحيفة التربية ١٣ ميدان التحرير تليفون ٢١٤٨٦ .
- اما المكاتبات الأخرى فترسل باسم : **الأستاذ عبد الفتاح التيساوى** مدير ادارة الصحيفة في العنوان نفسه .
- قيمة الاشتراك السنوى :

بمصر والسودان :

مـ

٨٤ الاشتراك السنوى في عضوية الرابطة والصحيفة

٦٠ الاشتراك السنوى في الصحيفة فقط

٤٠ لطلبة معاهد التربية ومدارس المعلمين

بالخارج : ٧٥ قرشا .

ولا يقبل الاشتراك الا عن سنة

ثمن النسخة :

بمصر والسودان ١٥ قرشا بفلسطين وشرق الأردن ٢٠٠ ملا

بلبنان وسوريا ٢٠٠ غ.ل.س بالعراق ٢٠٠ فلسا

صحيفة التربية

السنة الحادية عشرة | مايو ١٩٥٩ | العدد الرابع

خطاب عن آراء غاندى فى التربية والتعليم
للأستاذ احمد نجيب هاشم وزير التربية والتعليم للاقليم المصرى

عزيزى الدكتور القوصى

تحية طيبة وبعد ، فتعلمون ان المؤتمر العام لمنظمة اليونسكو الذى عقد فى الهند فى خريف ١٩٥٦ بحث فيما بحثه من موضوعات مشروع تبادل القيم الثقافية بين الشرق والغرب وهو المشروع الذى ساهمتم بنصيب طيب فى مناقشته فى اللجنة التى الفتها اليونسكو وعقدت اجتماعاتها فى باريس فى سنة ١٩٥٧

وكان من آثار هذا المشروع أن أصدرت المنظمة كتابا باللغة الانجليزية يضم بعض كتابات الزعيم الهندى غاندى عنوانه "ALL MEN ARE BROTHERS" وكان من حظى ان ارسله الى جناب السيد نهرو سفير الهند فى الجمهورية العربية المتحدة فسعدت بقراءته وعنيت كل العناية بالفصل الخاص الذى شرح فيه الزعيم الهندى الكبير آراءه فى التربية والتعليم ورأيت نقله الى اللغة العربية •

وهأنذا أبعث به اليكم لعلكم ترون اذاعته على زملائنا من رجال التربية والتعليم وانى لأرجو أن أجد الكتاب كله مترجما الى اللغة العربية ففيه وحى وفيه دروس قيمة من حياة هذا الزعيم الشرقى الخالد الذكر •

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

وزير التربية والتعليم

احمد نجيب هاشم

من آراء غاندى فى التربية والتعليم

تقوم التربية الحقة على استخراجك خير مكنونات نفسك ، فأى كتاب ذلك الذى يفوق سفر الانسانية ؟

وعندى أن التربية الصحيحة لا تتم الا عن طريق التدريب السليم لاعضاء الجسم واعنى بذلك اليدين والقدمين والعينين والاذنين والانف ألخ ، وبعبارة أخرى فان استغلال أعضاء جسم الطفل استغلالا سليما يزوده بأحسن الطرق وأسرعها لتنمية ذهنه ـ ولكن ما لم تسر تنمية العقل والجسم جنبا الى جنب مع ما يقابلها من تنبيه الروح وايقاظها فلن يكون هناك توازن فى عملية التربية ـ وأقصد بالتدريب الروحي تربية القلب فلن يتهيأ الوصول الى تنمية العقل تنمية صحيحة متكاملة الا اذا تمشت مع تربية مواهب الطفل الجسمانية والروحية فانها تؤلف وحدة لا تتجزأ ، وبناء على هذه النظرية يصبح من جسيم المغالطات الظن بأن هذه المواهب يمكن تنميتها جزءا جزءا أو منفصلة بعضها عن بعض ٠

وهكذا أعنى بالتربية استخراج خير مكنونات الطفل استخراجا شاملا متكاملا من حيث كل من الجسم والعقل والروح ٠

وليس محو الامية هو هدف التربية ولا هو حتى أول بدايتها وانما هو مجرد احدى الوسائل التى يمكن أن يربى بها الرجل والمرأة فتعلم القراءة والكتابة ليس فى حد ذاته تربية ، ومن ثم فانى أرى أن تبدأ تربية الطفل بتعليمه حرفة يدوية وتمكينه من الانتاج منذ اللحظة التى يبدأ فيها تدريبه ٠

وانى أؤمن بأن أسمى تنمية للعقل والروح شىء ممكن فى ظل مثل هذا النظام التربوى على شريطة ألا تعلم الحرفة بطريقة آلية كما يجرى اليوم بل على أسس علمية بحيث يتعلم الطفل أسباب كل عملية وأسرارها ٠ ولست أكتب هذا على غير أساس من الثقة لان ما أكتبه يستند الى تجارب سابقة فان هذه الطريقة تستخدم بدرجة متفاوتة من الكمال فى تعليم صناعة الغزل للعمال ، وقد قمت بنفسى بتعليم هذه الصناعة وصناعة الصنادل على الاسس نفسها وحصلت على نتائج طيبة ، وهذه الطريقة لا تنفى اكتساب المعرفة بالتاريخ والجغرافية ٠ أجل ان هذه المعرفة تعلم بالطريقة الشفوية حيث ينقل الانسان من المعلومات بهذه الطريقة عشرة أضعاف ما يظفر به عن طريق القراءة والكتابة ٠ اما الاحرف الهجائية فيمكن تعلمها بعد ذلك بقليل حين يدرك الطفل كيف يفرق بين القمح والتبن وبعد ان يكون قد نما ذوقه ٠

ولاشك ان هذا الرأى ثورى ولكنه يوفر مجهودا ضخما ويمكن الطالب من أن يحصل فى سنة واحدة ما قد يستغرق تعلمه زمنا أطول كثيرا ٠ ومعنى ذلك هو الاقتصاد الشامل ٠ وبطبيعة الحال سيتعلم الطالب الرياضيات وهو يتعلم حرفته

وانى لاعترف بقصورى ٠ اذ أنى لم اتلق تعليما جامعيا جديرا بذلك الاسم ثم لم أكن فى دراستى الثانوية فوق المتوسط بل كان يكفينى مجرد النجاح فى الامتحانات ٠ وكان الامتياز فى المدرسة فوق ما كنت آمل ومع ذلك فان لى آراء فى التربية أنا شديد الاقتناع بها وانى ادين لبلادى بواجب اعلان هذه الآراء لعلها تلقى من بنى جنسى التقدير الذى تستحقه دون ان أخشى سخرية أو فقدان مكانتى بينهم فانى اذا أخفيت آرائى فلن يتيسر لى تصحيح الاحكام الخاطئة على حين أننى حريص على كشف هذه الاخطاء وتصحيحها ٠

ولابسط فيما يلى النتائج التى وصلت اليها والتى اعتنقتها عدة سنوات وطبقتها حيث أتيحت لى فرصة تنفيذها :

أولا ـ لست ممن يعارضون التعليم ولو كان من أعلى طراز يمكن الوصول اليه في العالم •

ثانيا : ينبغى للدولة أن تنفق على التعليم فى أى مجـــال ترى فيه فائدة محققة لها .

ثالثا : انى أعترض على ان تنفق الدولة من ايراداتها على التعليم العـــالى بمختلف أنواعه •

رابعا : انى أعتقد اعتقادا راسخا ان القدر الهائل مما يسمى بتعلم الآداب الذى يقـــدم للطلاب فى كلياتنا مضيعة تامة تذهب الى غير طائل ـ وكانت نتيجته انتشار العطالة بين المتعلمين هــذا بالاضافة الى أنه يرهق صحـــة الشباب عقليا وجسمانيا •

خامسا : انى أؤمن ايمانا قويا بأن اعتماد التعليم العالى فى الهند على لغة أجنبية قد نجم عنه أضرار بليغة من الناحيتين الفكرية والخلقية ، وعندى أنه من العسير علينا تقدير جسامة هذه الاضرار لحداثة عهدنا بذلك الوضـــع ولاننا تلقينا هذا اللون من التعليم وقدر علينا أن تكون ضحايا . وفى الوقت نفسه قضاته الذين يصدرون حكمهم عليه وهذه لعمرى مهمة شاقة يتعذر علينا القيام بها •

ويجدر بى أن أوضح الاسباب التى وصلت بها الى هذه النتائج ولعل خير وسيلة لذلك هى ان أفرد لها قدرا من تجاربى الشخصية •

كان كل ما تلقيته من تعليم ومعارف حتى سن الثـــانية عشرة بلغـــة الجوجراتى وهى لغتى القومية ، تعلمت بها الحساب والتاريخ والجغرافيا ثم التحقت باحدى المدارس الثانوية وظلت لغتى القومية وسيلة التعليم فى السنوات الثلاث الاولى بيد أننى بدأت فى هذه المرحلة فى تعلم اللغـــــة الانجليزية فكان شغل المدرس الشاغل أن يحشو أدمغتنا قسرا بهذه اللغة التى خصص لها أكثر من نصف الحصص بغية التمكن من هجائها ونطقهـــا التعسفين فقد كان من المؤلم أن نكتشف أننا مضطرون للدراسة لغة لا تسير فيها قواعد الكتابة وفق قواعد النطق وكان من خبراتى الغريبة ان نضطر الى حفظ الهجاء عن ظهر قلب على ان هذا كله جاء ذكره عرضـا وهو خارج عن موضوعنا ومع ذلك فان السنوات الثلاث الاولى فى المرحلة الثـــانوية كانت سهلة يسيرة نسبيا • وبدأ العذاب الحق من السنة الرابعـــة اذ أصبح من الضرورى أن نتعلم جميع مواد الدراسة باللغة الانجليزية ، من هندســـة وجبر وكيمياء وفلك وتاريخ وجغرافية • وبلغ من عسف اللغة الانجليزية بنا ان كان لزاما علينا ان ندرس حتى اللغـــة السنسكريتية أو الفارسية عن طريق اللغة الانجليزية لا عن طريق لغتنا القومية ولو تكلم أحـدنا باللغـــة الجوجراتية التى نفهمها أنزل به العقاب . ولم يكن يهم المدرس أن يتحدث طالب بانجليزية رديئة ولا ان ينطقها نطقا صحيحا طالما كان يتحدث بها •

أجل لماذا يشغل المدرس باله بذلك وقد كانت انجليزيته هو نفسه لا تخلو من العيب وهذا أمر طبيعى لانها كانت عنده لغة أجنبية شأنها عند تلاميذه تماما • وكانت نتيجة ذلك كله الفوضى الشاملة فقد اضطررنا نحن الطلبة أن نحفظ أشياء كثيرة عن ظهر قلب دون ان نتفهمها تماما بل دون ان نتفهمها بتاتا فى كثير من الأحيان . وكان دماغى يدور عندما كان المدرس يحـــاول

تفهيمنا الهندسة باللغة الانجليزية فلم يكن فى مقدورى ان اتعلم شيئا من هذه المادة الا بعد ان وصلنا الى النظرية الثالثة عشرة من الجـــزء الاول فى كتاب أقليدس ، ولا أكتم عن القارىء انه على الرغم من حبى للغتى القوميـــة (الجوجراتى) فانى حتى اليوم لااعرف المرادفات الجوجراتية للمصطلحات العلمية للهندسة والجبر وما الى ذلك · بيد اننى أدرك اليوم ان ما تعلمتـــه بالانجليزية من حساب وهندسة وجبر وكيمياء وفلك فى سنوات أربع كان من اليسير على تعلمه فى سنة واحدة بلغتى القومية ولغدا تفهمى للمواد أسهل وأوضح عندئذ . ولزاد محصولى من مفردات اللغـــة الجوجراتية ولامكننى الاستفادة من هذه المعلومات فى بيتى فان اللغـــة الانجليزية كانت حاجزا منيعا بينى وبين أفراد أسرتى الذين لم يتلقوا تعليمهم بالمدارس الانجليزية ولم يكن أبى يعلم شيئا عما كنت أفعل ، ولم يكن فى استطاعتى ــ مهمـــا بلغت رغبتى ــ ان اثير اهتمامه بما كنت أدرسه ــ والواقع اننى كنت أتحول بسرعة الى شخص غريب فى داره ــ أجل أصبحت شخصا رفيع الشـــأن ــ حتى ثيابى نفسها دخل عليها تغييرات خفية غير محسوسة ولم يكن ماحدث لى شيئا غير شائع بل كان أمرا شمل الغالبية الكبرى من زملائى فى المدرسة

وهكذا لم تضف السنوات الثلاث الاولى الثانوية الى معلوماتى الا القـــدر الزهيد لانها كانت مجرد مرحلة لاعداد التلاميذ لتلقى العلم باللغة الانجليزية وهكذا كانت المدارس الثانوية وسيلة يغزوننا بها الانجليز ثقافيا ، فالمعرفة التى حصل عليها التلاميذ الثلاثمائة من زملائى بالمدرســـة الثانوية كانت محوطة بأسوار عالية ولم تكن مما يجوز نقله الى جمهرة الشعب ·

ولى ملاحظة على دراسة الادب : كنا نعنى بدراسة عـــدة كتب من النثر الانجليزى والشعر الانجليزى ولاشك عندى ان هذا كله كان شيئا جميلا ــ بيد ان هذه المعرفة لم تكن لها ادنى فائدة لى فى خدمة أفراد شعبنا أو ايجاد صـــلة بينى وبينهم ــ ولست أستطيع ان أقول انه لو أننى لم أتعلم النثر الانجليزى ولا الشعر الانجليزى لفاتنى كنز ثمين نادر أجل ، لو أننى بدلا من ذلك قضيت تلك السنوات السبع النفيسة من التعليم الثـــانوى فى التمكن من لغتى القومية وتعلمت الرياضة والسنسكريتية وغيرهما من المواد بدلا من التمكن باللغة الانجليزية لامكننى ان اشرك من حولى من جيرة وعشيرة فيمـــا حصلت عليه من معلومات وعندئذ كنت أزيد من ثروة لغتى القومية · ومن يدرى فلعلى كنت بما طبعت عليه من عادة التطبيق ومن حب لا نهاية له لوطنى ولغتى أستطيع أن أسهم اسهاما أجزل وأعظم فى خدمة جماهير الشعب ·

وينبغى الا يفهم من كلامى هذا أنى أقصد الحط من قدر اللغة الانجليزية وآدابها الرفيعة ، فان أعمدة مجلتى أكبر شاهد على حبى لها ولكن سمو شأن آدابها لن يغنى الامة الهندية أكثر مما يغنيها مناخ انجلترا المعتدل أو مناظرها الطبيعية ، فلابد للهند من أن تزدهر فى ظلال مناخهـــا ومناظرها الطبيعية وآدابها الخاصة بها ، حتى وان كانت هذه أقل من مناخ انجلترا ومناظرها الطبيعية وآدابها ــ فلابد لنا نحن الهنود وابناؤنا من أن نشيد بناءنا على تراثنا الخاص بنا ، فاذا نحن استعرنا تراثا آخر أفقرنا تراثنا . فانا لن نستطيع أن نتربى على غذاء أجنبى .. ولكنى أريد لامتى أن تقف على نفائس اللغة الانجليزية وغيرها من لغات العالم عن طريق لغاتنا القومية فلا حاجة بى الى تعلم اللغة البنغالية لاتذوق ما أنتجه رابندرانات طاغور من مؤلفات رائعة أستطيع الحصول عليها من طريق الترجمات الجيدة .

وكذلك لا حاجة لابناء اللغة الجوجراتية أن يتعلموا اللغة الروسية لكي يتذوقوا قصص تولستوى القصيرة فبحسبهم أن يقرأوها عن طريق الترجمات السليمة . وانه من دواعى الفخر للانجليز أن خير ثمرات الانتاج الادبى فى العالم يصبح فى يد قرائهم ، فى لغة انجليزية سهلة فى مدى أسبوع من تاريخ صدوره . واذن ما الذى يحدونى الى تعلم اللغة الانجليزية للوقوف على خير مؤلفات شكسبير وملتن وأفكارهما .. ؟

من رأيى أنه من الاقتصاد السليم أن نخصص طائفة من الطلاب للتفرغ لدراسة خير ما أنتجه الفكر العالمى فى مختلف اللغات ونقله الى اللغات القومية ولكن حكامنا الانجليز اختاروا لنا الطريق الخاطىء بفرضهم اللغة الانجليزية علينا وجعلها وسيلة التعلم واضفت العادة على هذا الخطأ ثوب الصواب .

الجامعات :

أعتقد أنه ينبغى على الجامعات أن تعول نفسها بنفسها، وعلى الدولة أن تكتفى بتعليم من تحتاج الى خدماتهم ، أما ماعدا ذلك من فروع الدراسات فيجدر بالدولة ان تشجع الهيئات الاهلية على أن تتولاها ـ اما لغة التعليم فيجب تغييرها فورا وبأى ثمن ، حتى ينبغى أن يتاح للغات الولايات أن تتبوأ مكانتها ، وخير لنا أن نعانى شيئا من الفوضى الموقوتة فى التعليم العالى من أن نبقى على ذلك الفساد الاجرامى الذى يزداد ضرره يوما بعد يوم .

وبهذا فانى أعلن أننى لست عدوا للتعليم العالى ، وانما انا عدو له على طريقته التى يسير عليها فى بلادنا ـ واذا طبقت خطتى فسيصير لنا مكتبات أكثر وأفضل ، ومعامل أكثر وافضل ، ومعاهد أبحاث أكثر وافضل .. وسيصير لنا كذلك جيش من الكيميائيين والمهندسين وغيرهم من الخبراء ، وسيكون هؤلاء جميعا خداما مخلصين للامة يمكنهم أن يسدوا الاحتياجات المختلفة للشعب الذى يزداد وعيه بحقوقه ومطالبه ، ولن يتحدث هؤلاء الخبراء لغة أجنبية ، بل لغة الشعب نفسه ؛ وبذلك تصبح المعرفة التى يحصلون عليها ملكا مشاعا لابناء جلدتهم ، وعندئذ يكون هناك عمل أصيل حقا بدلا من التقليد والمحاكاة ، ويكون الثمن المدفوع فى ذلك موزعا توزيعا متساويا وعادلا .

ثقافة الهند المعاصرة هى فى بوتقة التكوين ، ويحاول الكثيرون منا أن يخرجوا مزيجا من جميع الثقافات التى يلوح اليوم أنها تتصارع وتعارض بعضها بعضا ، والواقع أنه ما من ثقافة تستطيع البقاء ان حاولت العزلة . وليس بالهند اليوم شىء اسمه الثقافة الآرية البحتة . ولن يهمنى كثيرا ان كان الآريون من أبناء الهند الاصلاء أم كانوا غزاة مكروهين ، وكل ما يعنينى هو أن أجدادى القدامى امتزجوا بعضهم ببعض فى حرية كاملة ونحن أبناء الجيل الحاضر ثمرة ذلك الامتزاج ، ثم ان المستقبل وحده هو الكفيل بايضاح ما اذا كنا نسدى خيرا الى وطننا والى العالم الصغير الذى يقلنا أو أننا عبء عليه ..

وما ابغى أن يرتفع حول بيتى سور من جميع جوانبه ولا أن تسد نوافذه ـ وانما أريد أن تهب على بيتى نسمات ثقافات العالم جميعا فى حرية وسراح تامتين ، وفى الوقت عينه أرفض أن تقتلعنى رياح احداها من مقامى الذى حططت الرحال فيه ـ واتمنى أن يقبل شبابنا ونساؤنا المتذوقون للادب على تعلم اللغة الانجليزية وغيرها من اللغات ما شاءوا ، كما اتوقع منهم بعد ذلك أن يجودوا بثمار تعلمهم ، على بلاد الهند والعالم

كما فعل العالمـان الهنديان بوز ورأى والشاعر طاغور — ولن أرضى لهندى واحد أن ينسى لغته القومية أو يهملها أو يخجل منها أو يخشى أنه عاجز عن ان يفكر بها أو يعبر عن أحسن آرائه عن طريقها ..

الموسيقى والتربية :

الموسيقى انسـجام وتوافق . تسرى فى النفس سريان الكهربا ، وهى مهدئة للنفس مطمئنة لها — ومن سـوء الطالع أن الموسيقى عندنا كانت احتكارا للقلة ، ولم يحدث قط أنها طبعت بالطابع القومى بالمعنى العصرى ولو كان لى شىء من السلطان على فرق الكشافة ومنظمات الشباب لجعلت انشاد الاناشيد القومية بصورة جماعيـة اجباريا عليها ، ومن أجل ذلك الهدف نفسه لطلبت الى كبار الموسيقيين حضور كل مؤتمر أواجتماع عام وتعليم الموسيقى للجماهير .

وفى رأى بانديت كاهر — الذى يستند الى خبرة طويلة — ان الموسيقى يجدر أن تكون جزءا من منهج الدراسة فى المرحلة الاولى ، وانى أؤيد من كل قلبى هذا الرأى ، فان تهذيب الصوت ضرورى ضرورة تدريب اليد ، ويجب ان يسير التدريب البـدنى والاشغال اليدوية والرسم والموسيقى جنبا الى جنب حتى يمكن استخراج خير مكنونات الاولاد والبنات وحتى يمكن اثارة اهتمامهم بما يتعلمون ..

والتعليم عن طريق العينين والاذنين واللسـان يسبق التعليم عن طريق اليدين ولذلك يجب أن يسـبق تعلم القراءة تعلم الـكتابة ، وأن يسبق الرسم تعلم أحرف الهجاء ، ولو اتبعت هذه الطريقة الطبيعية لاتيح لتقدم الاطفال وتطورهم فرصة اوسع مما لو بدأوا تعلمهم بحروف الهجاء .

ان أبعد مايجول بفكرى أن نقيم حولنا حواجز أو نشيد لانفسـنا أبراجا عاجية وانى أنادى بأن تذوق الثقافات الاجنبية يمكن أن يتبع تذوقنا لثقافتنا القومية وهضمها وتمثيلها لا أن يسبقه بحال من الاحوال .

ان التعليم الذى يحصل عليه الطالب فى مدرسته دون تطبيقه عمليا مثله مثل جثة محنطة قد تكون جميلة المنظر غير أنها لن تثير فى النفس نشوة أو فخارا أو زهوا .

تحرم على عقيدتى أن أنقص من قدر الثقافات الاخرى أو اغفالها كما أنها تفرض على الانتهال من ثقافتى القومية والسير على منهاجها فان أهملت ذلك كان هذا بمثابة انتحارى انتحارا أدبيا .

ان الفكرة الزائفة بأن الذكاء لا يمكن أن ينمو الا عن طريق قراءة الكتب يجب أن يحل مكانها الحقيقة القائلة بأن أسرع سبيل لتنمية قوى العقل يمكن أن يتم عن طريق تعلم التربية الفنية على نحو علمى فان تنمية العقل تنمية صحيحة تبدأ فور تعلم الطفل فى كل خطوة يخطوها الاسباب التى تحدو الى تدريب اليد تدريبا خاصا أو الى الاحتياج الى أداة معينة .

انى لست واثقا من أنه ليس من الخير للاطفال أن يتلقوا دروسهم الاولية عن طريق المحادثة الشفوية فان فرض تعلم الحروف الهجائيـة والقدرة على القراءة على أطفال صغار السن لم يسبق لهم اكتساب أية معارف عامة يحرمهم فى هذه السن المبكرة من القدرة على هضم التعليم الذى يجىء عن طريق المحادثة .

انى أؤمن ايمانا راسخا بمبدأ ادخال التعليم الابتدائى الاجبارى فى الهند كذلك أؤمن أنه ليس فى مقدورنا أن نحقق هـذا الهدف الا بتعليم الاطفال حرفة نافعة واسـتخدام هذا التعليم كوسـيلة لتنمية مواهبهم العقليـة والجسمانية والروحية .

دعاوى التربية والتعليم فى المملكة المتحـدة

بقلم شارلس مادج CHARLES MADGE

أستاذ علم الاجتماع فى جامعـة برمنجهام

ترجمة : السيد محمد العزاوى

وتعليق الدكتور عبد العزيز القوصى المستشار الفنى لوزارة التربيـة والتعليم عليها

(وردت هذه المادة المنشورة فى مجلة «العصر الجديد فىالبيت والمدرسة» The New Era in Home and School. ــ المجلد التاسع والثلاثون العدد الثانى ــ فبراير ١٩٥٨ من مركز تبـادل المعلومات التربوية التـابع لهيئة اليونسكو بباريس ـ كجزء من البرنامج الدولى لتبادل الثقافة التربوية)

ــ ١ ــ

ماكاد القرن العشرون ينتصف حتى أصبح التعليم ـ فى المملكة المتحدة ـ أحد ألوان النشاط الاساسى فى المجتمع ــ بل ان الانسان ليكاد يقول انه أصبح احدى « الصناعات » الأسـاسـية فيه . وهو نشاط يقـوم على الاساس الدنيوى أولا وقبل كل شيء ويؤديه لحساب الدولة جهاز ضخم من المدرسين الذين تلقت نسـبة متزايدة منهـم تدريبا خاصا والذين يعملون فى شبكة دقيقة جدا من المؤسسات التربوية . ويكاد التعليم أن يكون فى مجتمعنا الحاضر ــ هو النشاط الوحيد الذى يفرضه القـانون على جميع المواطنين وعلى أبنائهم سواء أرغبوا فيه أم لم يرغبوا .

ومع ذلك فهذه المنظمة الضخمة وكل مايساندها من آراء وأفكار تعتبر حديثة العهد جـدا من الوجهة التاريخيـة . والواقع ان التربية لم تكن لتبلغ هذا المبلغ من الضخامة والاهمية لولا الاصلاحات التى أدخلت على المجلس النيـابى ، والتطور الذى طرأ على الاداة الحكوميـة خلال القرن التاسع عشر . ولقد أعيد تنظيم المجلس النيابى ، والاداة الحكوميـة لان المدن كانت تنمو بسرعة من حيث عدد السكان والثروة والنفوذ . وهذا النمو المدنى بدوره كان راجعا الى تطور الصناعة والتجارة . بل لقد كان التطور الصناعى هو المحرك الاول فى تتابع الاحداث التى أدت الى توسع التربية والتعليم .

وما زال التوسع ماضيا فى طريقه الى الامام . واذا أدخلنا فى حسابنا بعض الاعتبارات الحديثة ربما استطعنا أن نقول ان عمليـة التفاعل بين المؤسسات التربوية وبقية المجتمع لم تقطع حتى هذه السنة شوطا بعيدا . فما زالت الرغبة فى المزيد من التوسـع التربوى تلقى قبولا لدى النـاس بصفة عامة وان كانت صلة هذا التوسع بالمثل العليا والفعاليات الاجتماعية الاخرى مازالت غامضة . واذا حللنا فكرة التربية والتعليم فى هذه البلاد وجدنا انها تتألف من سبيكة من الافكار التى تشـق طريقها على امتداد عدد من الابعاد المنفصلة المستقلة بعضها عن بعض الى حد ما . وسوف أحاول فى هذا المقال أن أقيم أربعة أبعاد لفكرة التربية وأتحدث عن ثلاثة نظم تؤثر فى تطورها .

١ – ولأبدأ ببعد يمكن أن نسميه على وجه التقريب « بالبعد الماركسى » ولقد ذكرت منذ قليل أن الصناعة كانت المحرك الاول للتغييرات الضخمة التى حدثت فى القرن التاسع عشر . ولقد عملت حركة التصنيع على ايجاد وتدعيم طبقتين اجتماعيتين هما الطبقة الوسطى المدنية وطبقة العمال الصناعيين وكان لتعاقب بروزهما فى الحياة العامة فى المملكة المتحدة اثره فى توفير الطاقة السياسية لتوسيع التعليم على يد الدولة . واذا أردنا أن نفهم القيم الكامنة فى النظام التربوى حق الفهم فاننا يجب أن ننظر اليها كقيم منظورة جنبا الى جنب مع قيم هاتين الطبقتين ومصالحهما . ولكى نكون أكثر دقة وتحديدا نقول أن أقلية معينة من الطبقة الوسطى – وهى الاقلية التى يمكن أن توصف بأنها ذات عقلية سياسية وروح جماعية – ظلت نشيطة فعالة مالا يقل عن مائة سنة عاملة على ترقية التعليم وتحسينه بالقياس للمفتقرين الى التعليم فى الوقت الذى كانت فيه أغلبية معينة مماثلة من الطبقة العاملة متلهفة على الحصول على نصيب أوفى من فوائد التربية والتعليم فكأنما كان بين هاتين الاقليتين الهامتين تحالف فى الهدف ان لم يكن تطابق كامل فيه .

ولأن فلسفة التعليم العام نمت من هذا التحالف بالذات فاننا نجدها فلسفة عريضة غامضة الامر الذى ساعد التعليم على تجنب الصراع الحزبى كما كانت الحال فى كنيسة انجلترا سواء بسواء . فقد تجنبت الصراع المذهبى بفضل الفلسفة العريضة القائمة على أساس الائتلاف رغم الاختلاف .

ومن الواضح أن هناك اختلافات فى الفكر التربوى بانجلترا – كما هى الحال فى الفكر الدينى أو السياسى الانجليزى تماما – الا أن الجو السائد كان أقرب الى جو البحث والمناقشة منه الى جو الصراع والكفاح . ومعنى ذلك أن كل طبقة كانت تصب اهتمامها على بعض النواحى دون الاخرى الا أن كلتيهما كانتا متفقتين على هدف قومى واحد أعلى . فالسياسى العمالى كان يرى انه لابد من الاسراع بذلك اليوم الذى يستطيع فيه أبناء العمال أن يفوزوا بالمزايا التربوية مجانا . بينما كان السياسى الحر المحافظ (أو الوطنى فى نظر نفسه) يفضل أن ييسر التعليم للاطفال الموهوبين من كافة الطبقات حتى يتمكنوا جميعا من أن يؤدوا دورهم فى تدعيم القوة الانتاجية القومية .

٢ – هذه هى المسالك والفلسفات العامة القائمة على امتداد هذا البعد الطبقى . فاذا التفتنا الى البعد الثانى وهو « بعد الاسرة » وجب أن نعرف انه قد تبلورت فى كل بيت مجموعة من الآراء الخاصة عن التربية والتعليم تدور حول أوضاع كل مجموعة ناضجة من الاسر وتتعلق بآمالها. وان هذه الآراء لاتطابق الآراء العامة بالضرورة وان لم تكن منفصلة عنها تمام الانفصال . على أن طرق البحث الاجتماعى لم تيسر لنا – الا مؤخرا – وبصورة مازالت بعيدة عن الكمال – فرصة استبانة الرأى الخاص واعطائه ماهو جدير به من الاعتبار الى جانب الرأى العام . فمن الطبيعى مثلا ان يختلف رجال السياسة فى تقدير المدى الذى يرغب أولياء الامور من طبقة العمال أن يصل اليه تعليم أبنائهم بعد مستوى المدرسة الثانوية الحديثة .

الا أن البحث الذى نشر حديثا (١) يوحى الينا بأن مايقرب من نصف أولياء الامور من هذه الطبقة قد « أخزاهم » فشل أبنائهم فى الوصول الى هذا المستوى المرغوب . فاذا اطرد تراكم مثل هذه الشواهد وعم الوقوف على مثل هـذه الحقائق فان ذلك سوف يحدث رد فعله بلا شـك على الرأى العـام ورجال السياسـة . وفى الوقت نفسـه استطاع البحث الاجتماعى أن يقوم بتوضيح أكبر للدوافع التى تدفع الاسرة نحو التعليم. وقد تبين أن الدوافع الخاصة لاتختلف من طبقة الى أخرى فحسب بل وتختلف فى الطبقة الاجتماعية الواحدة أيضا فلأسباب تاريخية واضحـة يزداد شعور أسر الطبقة الوسطى بأهمية التعليم فى التنـافس من أجل الظفر بالوظائف وبالمستوى المالى الطيب . الا أن مسلكا مماثلا مازال يتسع مداه ويزداد أنصاره فى أسر طبقة العمال أيضا .

٣ ــ وأما البعد الثالث للقيم التربوية فيأتى من ميل السكان الى الانقسام الى قسمين : الاكثر ذكاء والاقل ذكاء . وقد بلغ هذا التباين من البروز بحيث يمكن أن يقال إن هناك فعلا طبقة فكرية وان كانت محددة تحديدا غامضا الى حـد ما ــ أو ما يمكن أن يسمى بالارستقراطية الفكـرية . وبعض أعضاء هذه الطبقة يشعرون أيضا بانتمائهم الى طبقـة العمال أو الطبقة الوسطى . الا أن معظمهـم يعتزون بانتمائهم الفكـرى أكثر من أصولهم الطبقية . ومن الطبيعى أن يكون للممتازين من رجال الفكر تأثير ضخم على الآراء والقيم التربوية فى المجتمع بصفة عامـة وفى مقابل ذلك لابد أن نضع التشكك والتظنى « بالارستقراطية الفكرية » وهو التشكك المتوفر لدى كل طبقات المجتمع الانجليزى (وربما كان ذلك أقل نوعا ما فى اسكتلندة وويلز) .

ولهذه العداوة العتيدة انطلاقاتها المميزة لدى طبقة العمال والطبقـة المتوسطة الامر الذى حدا برجال التربيـة الى أن يحاولوا أن يجعلوا من التعليم شيئـا شعبيا وان يستروه فى ثيـاب « اللعبـة » (وأن يؤكدوا ــ بالصدفة ــ على أهمية الالعاب الرياضية كصورة من صور التربية) . وبالرغم من الحاح التجاهل للمصالح الفكرية العليا فان الاتجاه الآن يسـير نحو اعتراف الناس المتزايد نحو قيمـة مكاسب الفكر وانتصـاراته . وفى سبيل ذلك الاتجاه تتضافر عدة تغييرات تجرى فى هيكل الوظائف والمناصب وكذلك فى وسائل نقل العلوم والمعارف والتوصل اليهـا . وما زال عدد رجال الفكر المتفرغين وغير المتفرغين يزداد بالقياس الى مجموع السكان ، وربما صحب ذلك تخفيف فى درجة تركيز النوع «الخالص» من الأستاذية والانعزال الفكرى .

أما البعد الرابع فيقدم لنا التأثير المستمر للماضى التاريخى. فالمؤسسات والقيم التربوية فى المملكة المتحدة تقليدية الى حد كبير فى بعض نواحيهـا وان كانت ذات نزعات قوية نحو التجديد والتجريب فمعظم رجال التربية فى هذه البلاد يولى التقليد من الاهمية مايوليه للتجديد سواء بسـواء . على أن طول التاريخ الانجليزى والمحافظة على القلعة والكتدرائية والكنيسة

(1) Floud, Halsey and Martin · Social class and Educational Opportunity, London, 1957.

والنظام الملكى يوازنه — من الناحيــة الاخرى — الطموح الى التفــوق فى الاكتشافات العلميــة والطيارات التى تطير بأسرع من الصــوت ومحطات توليد الطاقة الذرية . وينبغى لنا أن نأخذ بنظر الاعتبــار الكامل القــوة المستمرة والتأثير المستمر للمدارس الخاصة وجامعتى اكسفورد وكمبردج والمعايير التقليدية لاختيار « المتفوقين » فان قيام دولة « الصالح العام » لم يقلل من أهمية هــذه المؤسسات الممتازة ، بل انهــا مازالت تحافظ على ما كان لها من مكانة ولازالت محطا للانظار ومثابة لمنتهى الآمال بالنسبة لمن يفوزون بالالتحاق بها .

وفى نطاق هذه القيم ذات الابعاد الاربعة يجب أن نأخذ بنظر الاعتبار تأثير ثلاثة من المنظمات العريقة فى توسيع آفاق التربية ومجالاتها وتدعيم أركانها . والكنيسة هى أولى هذه المنظمات . فقد عمل كثير من رجال الدين — ولا سيما فى القرن التاسع عشر — على نشر التعليم لاسباب منها مايرجع الى حق الكنيسة فى ذلك والى العنصر الديمقراطى الكامن فى الدين المسيحى ، والى الرغبــة فى نشر الانجيل والتبشير به . وعلى الرغم من الموجة الدنيوية التى تجتاح القرن العشرين فانه من الخطأ البين أن نقلل من شأن التأثير المستمر للدين المسيحى ورجاله ، الا وهو اشاعة التأثير الخلقى الذى يتجاوز بكثير دائرة المؤمنين العاملين وجمهور الــكنائس . واما التأثير الثانى فهو تأثير المؤسسات والافكار الاقتصادية ، وقد اتضح منذ زمن طويل أن العاملين اللذين يقرران مستوى الانتاج الاقتصادى فى المجتمع هما مدى ثقافة جميع الطبقات الصناعية فيه ومدى التوفيق فى اختيار العقول الموهوبة من كافة الطبقات للتخصص والقيــام على شئون التدريب والقيادة . ولقد شاعت الحاجة الى زيادة القدرة القوميــة على الانتاج فى عالم يتزايد تنافســه ، ولذلك زاد التأكيد على دعوى تقول بأن التربية والتعليم توظيف واستغلال للموارد القومية لايبرر نفقاته وتكاليفه فحسب بل وله الأولوية القصوى . وعلى هذه الدعوى يتفق زعماء الطبقة العاملة والطبقة الوسطى ورجال الفكر وأضدادهم ، والرأى العام والخاص واصحاب التقاليد المحافظون وأنصــار التجريب المجددون . حقيقة أن امام هذه الدعوى انيتغلب علىمقاومة الجماعات التى اختصتبالامتيازات التعليمية ، وان تتغلب على المطالب الاخرى كالتمويل والمبانى والمعــدات وهيئات التدريس والمطالبالاخرى ، الا أنه لامجال للشك فىقدرة الاقتصاد البعيدة المدى على تعميم التسهيلات التعليمية وتحسينها .

ويجب علينا أن نتذكر ثالثا ذلك التأثير الذى يحدثه المتصلون بالتربية والتعليم بحكم وظائفهم ، فالمدرس ميال — بالعقيــدة والاهتمام — الى أن يحاول اقناع التلاميذ وأولياء الامور والرأي العام بأن يرفعوا من تقديرهم للتربية والتعليم ، كما أن رابطات المعلمين المنظمة تزيد من تقدم عمليــة الاقناع هذه بتحسينها لأوضاع المدرس وبما لها من صلات وعلاقات عامة.

والقادة أهمية خاصــة : كمديرى التربيــة والتعليم وأساتذة التربية ونظار المدارسالممتازة وعمداء الكليات ، ومستشارى الجامعات. ويلاحظ أن هؤلاء الزعماء غالبــا مايلقون خطبهم ويدلون بتصريحاتهم ويؤلفون فى بعض الاحيان كتبا ، وعنهم يفيض قدر طيب من الصيغ اللغوية لما يمكن أن نسميه فلسفة التربية .

وجمالا لما سبق بيانه من التحليل يمكننا أن نقول أن الأقسام المتصلة بالتربية والتعليم فى المملكة المتحدة تمتد على طول أبعاد أربعة :

١ ـ **البعد الطبقى** : اتحدت آمال الطبقة الوسطى المنظمة من الوجهة السياسية (وهى المبادأة الفردية فى خدمة التطور القومى) مع آمال طبقة العمال المنظمة من الوجهة السياسية (وهى تكافؤ الفرص ورفع المستوى الجماعى) وتضافرت على تعبئة الرأي العام فى صالح قدر أكبر وأفضل من التربية والتعليم .

٢ ـ **البعد العائلى** : أخذ تركيز الاهتمام الخاص والعام يزداد على التربية بوصفها وسيلة للتقدم الاجتماعى فى محيط عائلات الطبقة الوسطى وطبقة العمال .

٣ ـ **البعد الفكرى** : ان الاقلية التى كانت تعلق أهمية كبيرة على المكاسب الفكرية أخذت تزداد وتقوى مراكزها فى الوظائف العامة .

٤ ـ **البعد التاريخى** : من خصائص المجتمع البريطانى استمرار التوازن الحريص بين التقليد والتجديد فى التربية وفى الميادين الاخرى على السواء .

وفى نطاق هذه الأبعاد الاربعة ساعد تأثير الكنيسة والمؤسسات الاقتصادية ورجال التربية والتعليم انفسهم على اقامة التربية على أساس الحاضر الواسع المدى ، ومن المنتظر أن تحدث هذه المؤثرات توسعا مستمرا فى التربية والتعليم .

ـ ٢ ـ

لقد حدث فى أوروبا أولا ـ ثم فى بقية العالم بعد ذلك ـ أن انطبق نمو المدن الصناعية ، وانتشار منتجاتها عن طريق التجارة ، وتقدم وسائل النقل والمواصلات منها واليها تمام الانطباق على العمليات الاجتماعية التى بواسطتها تتطور المؤسسات وتتكيف بعضها مع بعض . ويمكن أن يقارن التأثير الثقافى بتأثير الغزو .

فمن المحتمل جدا أن العصر الصناعى كان يسبقه قلقلة فى النظم الاجتماعية ـ يمكن مقارنته مثلا بما كانت تعانيه الاجيال التى تلت الغزو المغولى للهند الهندوكية .

واليوم نرى بلادا كثيرة من بلدان العالم تغزوها « التطورات الفنية والاقتصادية » وكل بلد من هذه البلدان يدفع بنظامه التربوى الى الامام فى سبيل التقدم ، بغض الطرف عن الاختلافات الواسعة فى الماضى السياسى والدينى والاقتصادى ، فأصبحت التربية ـ بهذا الوضع ـ قيمة عالمية دولية منعزلة تماما عن مختلف التقاليد والاهداف القومية ، وحتى البلدان التى لم تقرر التعليم الابتدائى على وجه الالزام لايحول بينها وبين ذلك سوى المشكلات التى لايمكنها التغلب عليها فى الوقت الحاضر من مثل توفير المبانى المدرسية وهيئات التدريس .

ويبدو أن معارضة الرجعيين وأنصار التقاليد من الاقليات الحاكمة والجمعيات الدينية ومقاومتهم للتوسع فى التعليم ونشر الثقافة قد انتهت

وأصبحت من المسائل التاريخية – أو هي تبـدو كذلك على الاقل فيما يتداوله الناس بينهم من الآراء والافكار في الحياة العامة . كما ان اصطناع الحكومات للسياسة التربوية التقدمية بدأ يمضي في بقية أجزاء العالم بأسرع من اصطناع المملكة المتحدة لهذه السياسة التقدمية نفسها خلال القرن التاسع عشر . لا ، بل ان بعض الدول «تسلمت» المعاهد التربوية بصورتها ومستواها الذي بلغته من بعد ١٥٠ سنة من النمو والتطور في المملكة المتحدة وأوروبا الغربية وأمريكا الشمالية – دون أن تحدث فيها سوى تعديلات طفيفة جدا في الغالب . ولذلك فان البلاد التي لم تغزها الطرق الصناعية الحديثة ومسالكها وانتاجها الا اخيرا جدا أصبحت قادرة على الاستفادة من نتائج التجارب الطويلة التي مرت بها البلاد المتقدمة في الادارة والاصول الفنية التربوية وهي تحاول في الوقت نفسه أن تصلها بتقاليدها الثقافية الموروثة بحيث تتكامل معها .

فاذا كان موقفي في هذا المقال صحيحا بصفة عامة فان رغبة هذه الدول في الاستفادة من تجارب المجتمعات الصناعية البطيئة النمو مثل المملكة المتحدة والدول الاوروبية الاخرى أو المجتمعات السريعة النمو مثل الولايات المتحدة الامريكية والاتحاد السوفييتي ، لاينبغي أن تفضي بها الى التقبل المطلق للمعاهد التي تضافرت الظروف والملابسات التاريخية الخاصة على تشكيلها بالصورة التي هي عليها في بلادها . وهذا صحيح بطبيعة الحال لا في حالة المؤسسات التربوية فحسب بل وفي حالة المؤسسات السياسية وربما الاقتصادية ايضـا ، ومع ذلك أظن أنه من الضروري أن أنبـه على وجوب الحرص والحذر فيما يتصل بالمعاهد والنظم التربوية بصفة خاصة . ذلك لان « فكرة » التربية بما يدخل في تكوينها من مقومات خلقية وعقلية وسياسية تحدث ضغطا قويا يميل بها نحو التطابق مع النماذج الغربية . فالتعليم الابتدائي مثلا اجباري بالقياس الى سكان المملكة المتحدة ويبدو ان الطرق التربوية الغربية أخذت تصبح اجبارية هي الاخرى بالقياس الى جميع سكان العالم . وانني لا اجادل في مزية تعميم القراءة والكتابة في جميع أنحاء العالم ولكنني أتساءل : هل يمكننا ان نطمئن الى ان النموذج التربوي الذي تطور في بلد بعينه أو مجموعة معينة من البلاد يمكن نقله كما هو الى بلاد أخرى دون أن تعنى هذه البلاد الاخرى بالتفكير في أكثر مما جرت به العادة وهو الملاءمة بينه وبين ماضيها التاريخي والثقافي الخاص ؟

ولكي أيسر الاجابة على هذا السؤال أحب ان ابحث بعض نواحي التباين التي تبدو لي مهمة بين البلدان .

هنا أولا الاختلاف في الدين : لقد زاد التاكيد على الاتحـاد الجوهري بين الديانات العظمى الى درجة نري معها من الضروري اعادة التأكيد على تفاوتها . فلكل دين مجموعة خاصة من المعتقدات والمشـاعر التي تربط بين العواطف الاجتماعيـة والطبيعية والغيبية . ولبعض الديانات آلهة متعددون ، ولبعضهم اله واحد ، وبعضهم الآخر لا اله له على الاطلاق . وبعضها يؤكد دعواه القوية في وجوب مراقبته للسلوك الاجتماعي العـام أو الخاص أو كليهما معا ، بينما ترى بعض الديانات هذا الامر من الوظائف الثانوية أو ليست من وظائفهـا على الاطلاق . وفضـلا عن ذلك فان كل الديانات – كمـا يقول (ويبر) – تتلبس مفـاهيم مختلفة في العهـود

التاريخيـــة المختلفة بل وفى الفترة التاريخيـــة الواحدة تختلف مفاهيمها باختلاف المستويات الاجتماعية . ويجب أن نذكر هذا ايضا عندما نقيم نظام التربية العلمانية على أساس دينى يتطور على المستوى الظاهر والباطن فى آن واحد . وربما كان يتطور أيضا على امتداد النزعات الفكرية المحافظة والمجددة . أضف الى ذلك أننا لا يمكن أن نعتبر الصدفة المحضة هى التى جعلت الحضارة الصناعية الغربيـــة تنشأ فى الدول المسيحية ثم ترتبط بالكنيسة البروتستانتية والبيوريتانية . ومن ثم فان حضـــارة الغـــرب الغـــازية (وان كانت علمانيـــة فى صـــورتها اللهم الا فى حالة الارساليات التبشيرية الصريحة) تحمل فى ثناياها التيارات الخلقيـــة البروتستانتية باهتمامها الشديد بخلقية الفرد والصالح الاجتماعى العام .

والفارق الثانى بين الامم هو درجة تحضرها . فبالرغم من السرعة التى تم بها نمو المدن فى كل مكان ونمو المواصلات بين المدينة والقرية فان أمما كثيرة مازالت ريفية الى حد بعيد وسوف تظل كذلك الى آخر ما يمكننا أن نلمح من أفق المستقبل ، ويكاد يكون من المقطوع به أن التربية ــ وهى انتـــاج مدنى ــ تفرض على البيئات الريفيـــة أشكالا حديثـــة من التفكير والسلوك دون أن تأخذ صلتها بالحياة الريفية بالاعتبار المناسب ، وليس معنى هذا أن التربيـــة لا ينبغى أن تقدم للريف تغييرا فى الافكار والثقافة والمسالك . ولكن المسألة هى هذه : هل هذه التغيرات مناسبة أم لا . وهل هـــذه الثقافة ممـــا يسهل استغلاله فى البيئـــات الريفيـــة أم لا ؟ وهل الافكار حقيقية أم مجرد كلمات جوفاء ؟ وأن اعادة التفكير فى التعليم الريفى لضرورة صارخة فى عالم يؤلف الفلاحون الغالبية الساحقـــة من سكانه . كما أن الحاجة الدافعة الى نشر التعليم والارتفاع بمستوى القدرة الانتاجية يجب أن يخفف من حدتها على مر الزمن ــ التعمق فى فهم حياة الفلاحين وقيمهم .. وليست هذه نزعة رجعية محافظة ، بل انها نزعة نحو التطور والتقـــدم بالريف الذى يتميز بطابعـــه الثقافى الخـــاص كما يتميز بنظامه الانتاجى الخاص تميزا لا يجعله مجرد ملحق بالاقتصاد المدنى .

وثمة فارق كبير ثالث بين الامم وهو القـــائم بين الامم ذات التـــاريخ الحضارى المديد وذات التاريخ القصير . ففى طرف هذا السلم نجد أمما كالهند والصين تمتاز بمدد حضارى يزيد مداه على ألفى سنة ، ثم بلادا مثل أوروبا والشرق الاوسط واخيرا نجد المجتمعات الحديثة فى أمريكا وأفريقيا وأستراليا وآسيا الوسطى السوفيتية حيث تلعب الحضارة الغازية دورا خطيرا ، فعناصر التراث الحضارى التى تميزها القوميـــة الواضحة والتى تتمثل فى النظم والمؤسسات القومية ــ هى العنـــاصر التى تؤلف النسبة المتفاوتة بين الحضارة القومية وأخرى بوجه عام . ويعدلهـــا فى التفاوت استعداد الشعوب والحكومات لتقدير تراث الماضى . فما هو وزن ذلك فى مقابل الحاجة الماسة فى كل بلد الى التركيز على زيادة القدرة الانتاجية الاقتصادية وعلى رفع مستوى المعيشة المادية ؟

والفارق الرابع هو التطبيق العملى لمبدأ المساواة الاجتماعيـــة . ولكل بلد تاريخه الطبقى المختلف . وفى كل حالة نجد ميلا الى اضـــعاف النظم التقليدية الطبقى (وان كان بعضها مازال يبدى قوة عجيبـــة حقا) والى تشجيع النظم الجديدة . وفى كلتا العمليتين تكون التربيـــة عاملا مؤثرا

فعالا . فهى بالنسبة للجماعات المحرومة وسيلة للتحرير ، وهى بالنسبة لذوى الامتيازات الموروثة وسيلة للابقاء على أوضاعهم وتحسينها . ولا يمكن لاي حكومة كائنة ما كانت أن تقضى على جميع ألوان الامتيازات بسن القوانين . ولا يمكن لاي نظام تربوى أن يتجاهل وجود التقسيم الطبقى . الا أن السلطات التربوية تتقدم ببطء أو بسرعة نحو تحقيق المساواة التربوية تحقيقا جزئيا بالقدر الذى يمكنها منه ادارك للاوضاع القائمة وتشكيل مؤسساتها التربوية تبعا لذلك. ويتصل بهذا التفاوت فى الامتيازات الاجتماعية تفاوت مواز فى أحوال المدرسين أنفسهم ولا سيما مدرسى التعليم الابتدائى العاملين فى جهاز حكومى للتربية العلمانية .

والفارق الخامس هو وضع المرأة. ولهذا الوضع تأثير ملحوظ على تربية البنات والاستعانة بالنساء كمدرسات . كما أنه يؤثر — بصفة عامة — على عملية نقل القيم ولا مفر لكل طفل وكل معلم وكل ولي أمر من اي الجنسين كان — من أن يتصل أى اتصال بهذا الامر — لا فى المدرسة وحدها ولا فى المنظمات الاجتماعية والعامة وحدها ولكن فى صميم الاسرة وصميم علاقاته الشخصية وصداقاته ومنافساته وأطماعه ومطامحه . وهناك فى جميع انحاء العالم اتجاه بطىء — الا انه وثيق واكيد — نحو تصحيح التوازن بين الجنسين، وهو اتجاه يمكن لمسه فى صور عديدة ومراحل كثيرة تتعدد وتكثر بقدر ما فى العالم من مجتمعات بشرية .

والفارق السادس أكثر صعوبة فى تحديده . وربما أمكن وصفه بأنه التفاوت فى انماط السلطة السائدة . وهذه الانماط تتجلى جزئيا فى النظم والقوانين ونوع الحكومة ، ولكنها يمكن أن تتجلى أيضا فى مواصفات السلوك الاجتماعى المتبادلة بين الوالد وولده مثلا، وبين المدرس وتلميذه ، أو السيد وخادمه . والذين ينشأون فى ظل احد هذه الانماط تبدو لهم الانماط الاخرى مزعجة . كما أن صور الاحترام التى تجعل أهل بلد من البلاد يشعرون بالامان الاجتماعى قد تبدو فى أعين الزوار — ممن يمثلون ثقافة أخرى — هى القسوة بعينها والتجبر بذاته . فى هذه المنطقة من الاختلاف الثقافى يجب علينا أن نتذكر أن القواعد والمواصفات التى تحكم العلاقات الاجتماعية لا توضح فقط — بل قد تخفى الى حد ما — تلك الحقائق التى تكمن وراء التزامات الاشخاص بعضهم نحو البعض الآخر وولائهم لبعضهم البعض وفى هذا العالم المتعاهد فى غير ثقة — على نوع ما من التعايش بين المجتمعات الديمقراطية والاوتقراطية ، الجديد منها والقديم نرى للجانب السياسى من هذا التفاوت مغزى تربويا عميقا .

وبالاضافة الى هذا الجانب السياسى أو المدنى نجد جانبا خلقيا اجتماعيا آخر . ففى بعض البلاد تتركز المسئولية الاساسية عن التربية الخلقية فى البيت مع (أو بدون) تعزيزها بالدين ، وفى بلاد اخرى يحول جزء كبير من هذه المسئولية الى المدرسة ومنظمات الشباب على تفاوت فى درجات الاتجاه السياسى . ولا شك أن هناك صلة قائمة بين الطريقة التى تتحدد بها المسئولية عن التربية الخلقية والاجتماعية وبين كيان السلطة السياسية فى كل بلد ، ولكن ليس لدى أي فرد — الا المتعصب — معلومات كافية تبرر له أن يذهب الى أن جميع الامم يجب عليها أن تحذو حذو نمط واحد معين .

وفى كل هذه الفوارق الستة التى اشرنا اليها آنفا نرى أن المملكة المتحدة تختلف عن بقية الدول الاخرى سواء فى تاريخها الخاص او فى حقيقتها الواقعية . وهذا التاريخ الخاص والحقيقة الواقعة تنعكس صورتهما (ولو بصورة غير كاملة ولا مستقرة) فى نظمها التربوية والقيم المتصلة بها . وعلى ذلك فيحسن برجال التربية لدى مناقشتهم لمدى صلة هذه النظم والقيم بأوضاع أوطانهم أن يسألوا أنفسهم هذه الاسئلة :

١ ــ الى أي مدى تتجاوب روح الدين القومى (أو الديانات القومية) مع النزعة البروتستانتية الكامنة فى نظام التربية الانجليزى ؟

٤ ــ الى أي مدى تستدعى النظم الطبقية الاجتماعية المحلية القائمة على مثيلاتها فى المملكة المتحدة وبأية سرعة يحتمل لهذه النسبة أن تتغير . أو بأية سرعة تحب السلطات لهذه النسبة أن تتغير ؟

٣ ــ الى أي مدى تتفق الرغبة الانجليزية الخاصة فى المحافظة على التوازن بين التقليد والتجديد ــ مع الظروف الثقافية والاقتصادية الخاصة ؟

٤ ــ الى أي مدى تستدعى النظم الطبقية الاجتماعية المحلية القائمة الى ايجاد امتيازات تعليمية تختلف عن تلك السائدة بالمملكة المتحدة لاسبابها التاريخية الخاصة ؟

٥ ــ الى أي حد يمكن مقارنة أوضاع النساء بمثيلاتها فى بريطانيا . وما هى مضامين التربية النسوية ، واعداد المدرسات ؟

٦ ــ ما هى منزلة المدرسة من بين مجموع المؤسسات التى تصوغ المسالك الخلقية والسياسية ، وما مدى امكان غرس التربية البريطانية فى التربية المحلية ؟

رد الجمهورية العربية المتحـدة

للدكتور عبد العزيز القوصى المستشار الفنى لوزارة التربية والتعليم

ليس من اليسـير ان يجيب المرء على الاسئلة التى أحسن صياغتها الاستاذ مادج ، ولا أن يعطى صورة واضحة عن نهضة التربية والتعليم فى مصر ما لم يستعرض بايجـاز تاريخ التعليم فى مصر منـذ أوائل القـرن الثامن عشر ويلقى نظرة عاجلة على المراحل السابقة .

فحتى منتصف القرن الثالث عشر كانت مصر تقوم بنصيب كبير فى تقدم الحضـارة والمعرفة بوصـفها جزءاً من العالم الاسـلامى فلم يعمل فلاسفتنا وعلماؤنا ورياضيونا على نشر علوم فلاسـفة اليونان والمصريين القدماء فحسب . بل انهم سلموا ثمار فكرهم الخصيب الاصيل الى أوربا عن طريق البندقية وتجارها وعن طريق الاتصال بالصليبيين وعبر الاندلس.

ولقد ظلت الرياضيات البحتة والتطبيقية والعلوم الكيميائية والطبيعية والطبية التجريبية وأصول البحوث الاجتماعية تتسرب من العالم العربى بحيث كانت فى الغالب هى المصادر الاساسية لنهضة أوربا ويقظتها العلمية والصناعية . ولكن قلما يعترف الاوربيون بتلك الحقيقة ، وعلى هـذا فغزو الغرب للشرق تم بواسطة أدوات شرقية فى أصلها وحقيقتها غربية فى شكلها وصورتها . ومن الخطأ الفاحش أن يقال ان تقدم الغرب الصناعى استمد جذوره من أوربا وحدها أو أنه نتيجة طبيعية لدين واحد بعينه ؛ الا يدعونا هذا الى الشك فى أن أوربا أرادت لاشعوريا أن تتناسى دينهـا للثقافة الاسلامية فدفعها ذلك الى أن تدفن المسألة برمتها وأن تطلق على العهود التى سبقت عصر النهضة اسم العصور المظلمة ؟

وعلى أية حال فان الثقافة الاسلامية الغالبة ــ والتى مازالت من خصائص مصر الاساسية ــ أخذت آنذاك فى الاضمحلال وكان غزو المغول لقـاعدة الخلافة فى أواسط القرن الثالث عشر ضربة قاصمة لمجد الاسلام . فبدأت المنطقة الاسلامية من العالم تدخل فى ظلام العصـور المظلمة رويدا رويدا بينما بدأت أوربا تخرج منهـا تدريجا . وكان معنى هـذا أن روح العلم الذى حمله الاسلام أخذت تضمحل فى البلاد الاسلامية وتزدهر فى أقطار أوربا . ومن ثم أرخى الظلام سدوله على الشرق وتسلم الغرب المشعل.

وفى مصر صاحبت التدهور العـام للثقافة الاسلامية عوامل خاصـة تضافرت على خلق حالة من الركود التام فى الحياة الاجتماعية والثقافية دامت من القـرن السادس عشر الى الثامن عشر ، وكان من ابرز هـذه العوامل الغزو التركى واكتشاف الطريق التجارى الجديد حول رأس الرجاء الصالح . وقد عمل هذان العاملان على حرمان مصر من مصادر الرفاهية والتقدم . وكانت النتيجة انهيارا فادحا فى حيـاة البـلاد الاجتماعيـة والفكرية والاقتصادية جعلها تقع لقمة سائغة لحملة نابليون فى سنة ١٧٩٨م.

وهذه فى رأيى قصة على جانب كبير من الاهمية لما صاحبهـا من غزو ثقافى صريح شامل ، ولقـد سحرت المصريين قوة الحديد والنار القائمة على العلوم والاصول الفنيـة الغربية وأرهقت من قوة حساسيتهم نحـو الافكار الغربية .

ولم يدم احتلال الفرنسيين للقطر المصرى سوى ثلاث سنوات قصار تولى بعدها الوالى التركى محمد على (رأس الاسرة المالكة المنقرضة) ولقد بهرت محمد على والزعماء المصريين آنذاك ثورة أوربا العلمية وتقدمها الصناعى وقوتها الحربية . فأتى الوالى بالمتخصصين من فرنسا وارسل اليها البعوث من شباب مصر الممتازين وذلك بغية تقوية الاداة الحكومية والجيش على أسس غربية . وأنشئت المصانع وفتحت المدارس والمعاهد العليا واتخذت كافة التدابير الرامية الى جعل الجيش والحكومة أوربية خالصة . وبذلك استطاع أن يكون له قوى وأداة ، ادارية فعالة ، وصناعة مزدهرة مثمرة وتعليم عال على النمط الاوربى . ثم انه وجد من الضرورى ان ينشىء المرحلة الثانوية من التعليم لتزود المعاهد العليا بالطلبة ، ثم أن ينشىء بعد ذلك التعليم الابتدائى ليغذى المدارس الثانوية . وعلى هذا النحو أقيم نوع من التعليم الاوربى الحديث يوازى التعليم الدينى اللغوى الذى كانت تحتضنه جامعة الازهر ومشتقاتها ، ونعنى بها الكتاتيب . وكانت الكتاتيب بمثابة مدارس أولية منبثة فى طول البلاد وعرضها ، تقدم التعليم المنبثق من ثقافة الامة .

ومن ثم استقام للبلاد سلمان تعليميان متوازيان لا ترابط بينهما ولا اتصال . وبمرور الزمن اكتشفت الامة أن أحد السلمين يؤدى الى الوظائف الادارية العليا والسلطان والجاه والرفاهية والتأثير الاجتماعى ، وأن السلم الآخر لا يؤدى الى شىء من هذا القبيل . وبعد الاحتلال البريطانى سنة ١٨٨٢ أخذت المدارس الحديثة تغذى الحكومة بالموظفين . ولقد زاد من الهوة الناتجة عن وجود نظامين تعليميين منفصلين ان التعليم فى الازهر ومشتقاته كان مجانيا على حين لم يكن كذلك فى النظام الآخر . وقد أحدثت هذه الثنائية مشكلات عديدة بما فيها شطر الامة الى طبقتين اجتماعيتين لهما مصالح كان من العسير جدا التوفيق بينهما . ولقد بذلت لتقريب هذين النظامين التعليميين محاولات عديدة يطول شرحها . وفى تلك الاثناء شجع الاوربيون على دخول مصر أفواجا ومنحوا امتيازات عظيمة يسرت لهم فتح المدارس ذات الاغراض والوسائل التبشيرية أو ذات الجو الاوربى الخالص ، الامر الذى ساعد على ايجاد نظام تعليمى ثالث يكاد يكون أجنبيا فى كل شىء .

وربما كان تعايش هذه النظم الثلاثة سببا ونتيجة لقسط وافر من الصراع والخصومة فى آن واحد ، والواقع أن الميدان كله فى مصر مصدر للاهتمام العظيم بالقياس الى رجل التربية التجريبية والعالم الاجتماعى على السواء . فمصر ذات موقع فريد اذ انها تقع على ملتقى ثلاث قارات كبيرة وهى آسيا وأوربا وأفريقيا . وآسيا منبع القيم الروحية الخالدة العتيدة بما فيها المسيحية والاسلام ، وأوربا منبع التقدم العلمى والصناعى الحاضر ، وأفريقيا ضحية الدول العظمى .. ولقد تأثرت العقلية المصرية بهذه القارات الثلاث جميعا وان بدا من العسير التوفيق بينها (١) .

ومع ذلك فبالرغم من أن مصر ملتقى لكثير من الثقافات والروايات الثقافية الا أنها أفلحت دائما فى أن تتمثل هذه الثقافات الاجنبية وأن تكيفها

---

(١) أليس من الافضل لتبادل قيم الشرق والغرب أن يتعهد كل كاتب منا بأن يعطى الجيل الصاعد صورة صحيحة للخدمات التى أداها كل من الشرق والغرب احدهما للآخر ؟

طبقا لثقافتها الخاصــة فحافظت بذلك على خصائصــها الاساســية ثم استطاعت أن تسترد الكثير من ثقتها بنفسها بفضل ثورتها الناجحة ضد الاستغلال الاجنبى وطغيان النظام الملكى المنحل وفساد العناصر الخبيثة فأخذ المصريون يضعون لانفسـهم الخطط الرامية الى الاستفادة من انتصارات اوروبا فى العلوم والاصول الفنية كما انهم أخذوا يحررون قيمتهم الثقافية الخاصة سواء منها الخلقى أو الدينى أو الفنى .

وعلى أساس هذا الماضى التاريخى نستطيع أن نقرر أن أهداف التربية التى من شأنهــا أن تخدم أهداف الامة قــد تحددت وصيغت صــياغة واضحة منذ ١٩٥٢ .

واول هذه الاهداف رفع مستوى المعيشة برفع مسـتوى الانتــاج . وهذا يتطلب الارتفاع بمستوى استغلال مواردنا الطبيعية والبشرية وهى عملية تستغل فيها السياسة التربوية المستنيرة .

والهدف الثانى هوتطبيق العدالة الاجتماعية . وبالرغم من أن مبــدأ تكافؤ الفرص مازال غير مفهوم على وجهه الصحيح الا أنه آخذ فى الاشراق على عقول الناس تدريجا بمعناه السليم .

وثالث الاهداف هو تحقيق الحياة الديمقراطية ، وكما أن الدول المختلفة تتباين فى فهم هذا المبدأ على وجوه مختلفة كذلك تختلف فى فهمه الطوائف المتعددة فى الدولة الواحدة ، وقد وضع الدستور مبادىء سليمة للحياة الديمقراطية مازلنــا نعمل على تحقيقهــا فى كل من الحياتين السياســية والتربوية .

ورابع الاهداف هو تحقيق العزة القومية . وهــذا هدف على جانب عظيم من الاهمية وان بدا لعين الاجنبى مبالغا فيه . ولكن الغرب اذا فهم ماضينا التاريخى حق الفهم . واذا ذكر محاولات الاجنبى على مر القرون كما ينبغى فان هذا المبدأ سيجد له انصارا خارج البلاد كما وجد داخلها . والعزة القومية معناها رفع مستوى الاحترام الذاتى بالقدر الذى يوقف على الاقل سريان مشاعر الهوان التى كانت تنفث فى النفوس بطريقة منظمة فى الماضى . وعلى هــذا الاساس بلغ الاهتمام بالتاريخ القومى والاقليمى وبالخدمات العربية للثقافة والعرفان وبقيم الثقافة المحليــة مبلغا عظيما زاد التأكيد على مدى مانسهم به فى بناء الحضارة العالمية واقرار الســلام على الارض .

واما الهدف الخامس فهو تحقيق أمن الفرد والجماعة وتحريرهما من الخــوف والقلق . ولا شــــك أن طمأنينــــة النفس البشرية هى أهم الاهداف جميعا .

ولا حاجة بنا الى الدخول فى تفاصيل المضامين التربوية التى تتضمنها الاهداف . الا أننا يمكننا أن نعتبرها أقيم المبادىء المرشدة ، ولذلك فان مايتخذ من خطوات لتطبيقها وما يصطنع من طرائق فنية لتحقيقها يجب ان يتسم بالواقعية والا يسمح له بالركود ولا الجمود .

ان لدى الشعب حماسة فياضة نحو التعليم وقد بذل محاولات ناجحة لنشره وتعميمه فأصبح تعليم كل طفل قضية عامة يشترك فيها الشعب

والحكومة معا . وما من شك فى أن هناك مشكلة توفير المدرسين والمباني والمعدات وهى فى الحقيقة مشكلة نسبة ميزانية التعليم الى ميزانية الدولة العامة والى الدخل القومى . والواقع أن هناك سباقا بين زيادة السكان التى لا مفر منها وبين التخطيط اللازم لزيادة القدرة الانتاجية وبالتالى لرفع مستوى المعيشة . ويجب أن نتذكر دائما أننا برفع مستويات شعوب العالم المختلفة انما نعمل على تقليل التوتر ، ونمهد الطريق لسلام دائم ، ولكننى اخشى أن حكماء العالم مازالوا يتجاهلون هذه الحقيقة فعلا وعملا وان اعترفوا بها خطيا وكلاما .

الاجابة عن أسئلة الاستاذ مادج

١ ــ ويمكننا الآن أن نناقش مسألة الدين القومى . انالاسلام دين يدعو الى حرية الفكر الى أبعد حدود هذه الحرية . وقد استطاعت مصر أن تفتتح خمس عيادات عامة ناجحة لتحديد النسل تديرها الحكومة علانية فى غير تعارض مع عقيدتها الدينية . والاسلام مشرب بفلسفة طبقية اجتماعية رفيعة مرنة سمحة تناشد الضمير الحى والمنطق السليم . والاسلام كغيره من الديانات تعرض أحيانا الى الضيق به والتبرم منه . وليست هذه غلطة الاسلام فى حد ذاته بل غلطة ضيق فهم المسلمين وغيرهم من اتباع الاديان الاخرى . والاسلام يحث على التطور والتقدم وخاصة فيما يتعلق بمصالح الامة وقيمة الفرد واما الاقليات الدينية فتعيش فى وفاق تام مع الاسلام فى مصر وابناؤها يتلقون التعليم فى المدارس على قدم المساواة مع غيرهم .

٢ ــ أما السؤال الخاص بأهل الريف وأهل المدن والتصنيع وايجاد وسائل الاتصال بينهما فان مثل هذا التغير لابد له من احداث مفهوم جديد للقيم وخاصة فيما يتصل بقيمة الفرد وتقدمه الذاتى واضمحلال نظام الاسرة الابوى العريق وانشاء الاتحادات والنقابات واقامة نظام تعليمى أكثر نفعا وفائدة .

على أن سكان المناطق الريفية الخالصة يشهدون الآن تغييرا ملحوظا نتيجة لتطبيق الاصلاح الزراعى وزيادة الاراضى المنزرعة والرغبة فى الاعتراف بالمجتمع الريفى على أساس جديد . وهناك فى الوقت الحاضر قدر كبير من عدم الرضا الناشىء من أن التعليم فى المناطق الريفية يستورد من المدن بصفة أساسية الا ان التجارب الواسعة المدى ما زالت تجرى لتقريب شقة الخلاف بين احتياجات المجتمع وما يدرس فى المدارس . وهذا أمر عسير جدا لانه يتصل بالاجابة عن هذا السؤال وهو الى أى مدى نريد ارغام الافراد على البقاء فى المناطق الزراعية ؟ ونحن نعلم أن الزراعة جوهرية بالنسبة لحياة البلاد .

٣ ــ اما الفوارق الطبقية فهى تقل بسرعة كبيرة ولكنا مازلنا نعانى قلة فى الارستقراطية الفكرية التى تتمتع بامتياز تولى المناصب الحكومية والوظائف المدنية العامة . ولهذا فان تقدير التعليم النظرى والشفهى ما زال مبالغا فيه . الا أن الناس آخذون تدريجا فى ادراك فوائد العمل اليدوى واحترامه وبالرغم من أن نسبة التعليم الفنى الى التعليم الاكاديمى العام هى ١ : ٥ الا أن هناك زيادة مطردة فى الاهتمام بالمهارة الفنية واليدوية

اذا هي قورنت بأعمال الدواوين الادارية . وما زلنـا نشقى من سمـوم الاحتلال الاجنبى الذى عمل على تشـجيع التعليم الهـادف الى تدريب المصريين المـدربين على معـاونة المحتلين على المضى فى حكم البـلاد وان الانصراف عن العمل الفنى واليـدوى هو أحد الآثار السيئة التى خلفهـا الحكم الاجنبى الذى كان مصمما على أن يحول بين الاهلين وبين استغلال موارد بلادهم بأيديهم وعقولهم .

ان البلاد لاترغب كثيرا فى نظام التعليم الحاضر وهى تجاهد فى أن تغرس فى النفوس الاهتمام بالمهـارات العلمية والفنيـة واليدوية بالاضافة الى التعاون والوعى ... الخ .

٤ ــ أما فيما يختص بتعليم الفتاة فان الاوضاع فى مصر لايمكن مقارنتها حقا بالاوضاع فى بريطانيا وان كانت رغبة الناس فى تعليم بناتهم آخذة فى الازدياد وذلك حتى يستطعن أن يعولوا أنفسهن .

والتعليم لم يوجـد ليسرع بالتطور الاجتماعى أو يعوقه . ويبـدو أن هناك عملا هادفا يتضافر على القيام به القوى التربوية والاجتماعية معـا ومن المعضلات التى تحير المراقبين أن التعليم قد يستغل لكى يقنع الناس بتقبـل السلطة . وانه قـد يعمـل تدريجا على التقليـل من السلطـة الاوتوقراطية .

٥ ــ وهناك كلمة أخيرة وهى أن شعب مصر لايؤمن «بترقيع» المجتمع برقع ومزق من هنا وهناك ولكنه يؤمن بالعمل النابع من الداخل ولا بأس لديه من الاسترشاد ببعض المبادىء التى نشأت وتطورت فى مكان اخر .

هذه العقيدة تنمو من جذور ثقافتنا . فالقرآن الكريم يقول : « ان الله لايغير مابقوم حتى يغيروا مابأنفسهم » .

من المشروعات التربوية للمناطق :

مشروع
الجمعية التعـاونية للمدارس والآباء
بمنطقة الفيوم التعليمية (١)

للاستاذ حسن علوان
مدير عام التعليم الاعدادى

مقـــدمة :

يمكن القول بأن مشروع « الجمعية التعاونية للمدارس والآباء » قد نشأ نتيجة لاهتمام منطقة الفيوم التعليمية بنشر فكرة التعاون التى نادى بهـا السيد وزير التربية والتعليم المركزى فى مؤتمر مديرى المناطق الذى عقد فى أوائل العام الدراسى الماضى ١٩٥٨/٥٧ ولقد أخذت كل منطقـة فى محيطها الخاص تعمل على تنفيذ هذه الفكرة وصبغ العمـل فى الحيـاة التعليمية بالتعاون وللتعاون فعملت منطقـة الفيوم التعليمية على أن تقوم بمشروع تعاونى يتناول الآباء والمدرسين والتلاميذ وغيرهم ممن يعملون فى ميـدان التعليم بالمنطقة .

فكرة المشروع والعوامل التى أحاطت بنشأته :

كان من البواعث التى أدت الى ظهـور هـذا المشروع ما لوحظ على اقليم الفيوم من ظروف خاصة فى مواصلاته وتناثر قراه وتباعدها وفى التفـاوت الاجتماعى الواضح بين أهل هذا الاقليم مما يدعو الى العمل على تيسـير ما يحتاج اليه التلاميذ فى الشئون التعليمية والغذائية والكسائية وتوصيلها الى المدارس وموافاة جمعياتها التعاونية بهـا فى يسر ورخص وتوسع . وبالاضافة الى ذلك فلهذا الاقليم من الانتاجات الزراعيـة المتميزة ما يتيح السبيل للمدارس الى العمل فى صناعات زراعية خاصة بها من الزيتـون والبلح والنخيل والعنب والتين والمشمش وما الى ذلك .

ولقد رأت منطقة الفيوم التعليمية وضع مشروع عملى يمكن ان يبرز فيـه التعاون بصورة ظاهرة بين مدارس المنطقة جميعها تلاميذ ومعلمين ثم بينها وبين الآباء والبيوت والاسر هذا الى ما يؤدى اليه ذلك المشروع من تقـديم

---

(١) قدم هذا المشروع الاستاذ حسن علوان عندما كان مديرا عاما لمنطقة الفيوم. واعده للنشر فى صحيفة التربية الاستاذ محمد كمال منصور وكيل قسم المشروعات بادارة البحوث الفنية .

خدمات اجتماعية واقتصادية مختلفة كما ان هــذا المشروع بلا ريب يدعم العلاقة بين المدرسة والبيئة المحيطة بها على أساس من التعاون الذى يجلب الخير للمساهمين فيه من هيئات وأفراد ٠

الاهداف التي يرمى اليها المشروع :

١) خلق ميادين جديدة للشباب لتنمية ميولهم وتحويل الطاقة الزائدة الى ثروة انتاجية نافعة منظمة ٠

٢) تهيئة الفرص للمدارس الفنية والعملية لاستغلال نشاط جمعياتها فى تصنيع منتجات المنطقة وبيعها ، فلدى مدارس الزراعة والصــناعة فرص واستعداد لاستخراج كثير من المصنوعات الزراعية والصناعية والادوات التى يقبل الجمهور على شرائها مما يتيح للطلاب وسيلة التدريب العملى وانتقـال انتاجها من محيط المدرسة الى محيط الشارع والمنزل وايجاد نوع من الربط بين المدارس والاسواق أو بعبارة أخرى بين التعليم والعمل أو بين المدرســة والحياة ٠

٣) عرض وتسويق منتجات المدارس بمختلف أنواعها من فنية وعمليــة وعلمية بعد ما لوحظ أن كثيرا مما تنتجه المدارس من أدوات ووســـائل ومصنوعات تفقد كثيرا من قيمتها وان الرأى العام فى المجتمع يجهل المستوى العلمى الذى وصلت اليه المدارس ببقـــاء منتجاتها بين جدران المدرسة أو بالافراج عنها لتعرض بضعة أيام فى معرض المنطقة ثم ترد تالفة أو شــبه تالفة الى المدارس ٠

٤) الاستفادة من جهود وخبرات المعلمات فى أوقات فراغهن لقاء مكافآت رمزية تشجعهن على القيام بهذه المهمة ٠

٥) توفير العمل للاكفاء من خريجات المدارس الابتدائية وغيرها بقيامهن بصنع الملابس نظير أجور مجزية ٠

٦) تهيئة وسائل التدريب العملى لتلميذات المدارس فى المشـاغل التى هيئت لصناعة الملابس ٠

٧) تزويد التلاميـــذ والتلميذات فى المراحل المختلفة بزى ملائم موحد وبالملابس الداخلية والاحذية وتقديمها بأسعار معقولة للقادرين وبغير ثمن لغير القادرين ٠

٨) اتاحة الفرصة لطلبة مدرسة التجارة ان يتدرب أبناؤها على التعامل وعلى البيع والشراء والاخــذ والعطـاء وتنظيم الاعمال الماليــة والدفاتر الحسابية ٠

٩) تصنيع وتيسير الحصول على ما تحتاج اليــه المدارس من المـلابس والادوات الرياضية والكتابية واللعب ووسائل الايضـــاح وغير ذلك من مستلزمات المدارس وبأسعار رخيصة ٠

١٠) امداد الجمعيات التعاونية فى المدارس بكل ما تتعامل فيه وتحتاج اليه وتتبادل بيعه وشراءه ٠

١١) توسيع فرص التعامل مع الجمعيات التعاونية المدرسية وتوجيهها لتقوم بواجبها على وجه أكمل وفى نطاق أوسع واتاحة الفرص للعاملين فى هذه الجمعيات على التدريب العملى والتعامل المباشر مع الجمعية ٠

١٢) التيسير على المدارس فى الحصول على ما يستحدث من الوسائل والكتب والادوات مما يساعد على النمو بالمستوى الثقافى والاجتماعى والرياضى بين مدارس المنطقة ٠

١٣) توفير مايحتاج اليه الآباء من منسوجات وأدوات شعبية وأدوات زراعية ومبيدات حشرية وخلافه ٠

١٤) تيسير الخدمات الاجتماعية والطبية والعلاجية والادوية للآباء والمعلمين والطلبة ٠

١٥) تشجيع تصنيع خامات البيئة ومنتجاتها المحلية وتصريفها فى الجهات الاخرى ٠

رسم خطة المشروع وخطوات تنفيذه :

١) **هيئة بحث المشروع :** ألفت لجنة برئاسة السيد مدير المنطقة السابق الاستاذ حسن علوان ومن السادة المديرين المساعدين ونظار المدارس والفنيين لوضع الاسس التى يقوم عليها المشروع واستعانت اللجنة بخبراء من بينهم وكيل ادارة الائتمان بوزارة الشئون الاجتماعية بالفيوم كما استعانت بلوائح مشروع التعاون فى المدارس وبعض المؤسسات الاقتصادية ٠

٢) **الهيئة التأسيسية للمشروع :** تكونت هيئة تأسيسية للمشروع من السادة : مدير المنطقة ــ المديرين المساعدين لها ــ نظار المدارس الثانوية للتعليم العام والفنى ــ ناظر المعلمين العامة ــ أحد نظار المدارس الاعدادية ــ بعض المفتشين ٠

٣) **مكان المشروع :** اختيرت مدرسة التجارة الثانوية لكى تكون مقرا لتنفيذ المشروع حتى يتيسر لناظرها وأساتذتها الاشراف على ادارته ومراقبته وتقريب الميدان التدريبى لطلابها والاستفادة من جهودها لصالح المشروع ــ وتنفيذا لذلك حدد مكان الجمعية فى جزء مناسب من مبنى المدرسة يطل على الشارع وميدان المحطة ويتصل بالمحلات التجارية وقد أخذ عمليا فى اعداد هذا المبنى وعهد الى مدرسة الصناعة الثانوية بالقيام على حساب الجمعية بعمل ما يلزم من اعداد لتهيئة المبنى للعمل كما تم أخذ موافقة المالكين على اجراء التعديلات اللازمة على المبنى التى تكون ضرورية ولازمة للمشروع ٠

وقد انتقلت الجمعية بعد ذلك الى مبنى مدرسة الحضانة رغبة فى جمع فروعها المختلفة فى مكان واحد يقع فى وسط المدينة ويسهل الوصول اليه ، حيث اتسعت أعمالها وأصبحت تحقق أغلب الاهداف التى انشئت من أجلها ٠

٤) **القائمون على تنفيذ المشروع :** السيد مدير المنطقة والسادة المديرون المساعدون ولجنة مكونة من رجال التعليم والسيد ناظر مدرسة التجارة

الثانوية والسيد ناظر مدرسة المعلمين العامة ، ويتولى السيد ناظر مدرسة التجارة الثانوية ادارة المؤسسة وضبط حساباتها ، كما يتولى السيد ناظر مدرسة المعلمين العامة امانة صندوق الجمعية ٠

٥) **تمويل المشروع :** استقر الرأى على ان يقوم المؤسسون بتمويل الجمعية والانفاق عليها من تأثيث واعداد على حساب ما يكتتبون به من أسهم وأن يتركوا هذا المال تبرعا فى حالة قيام عقبات تحول دون تنفيذ المشروع وقد بدأ المشروع برأس مالى قدره ١٥٠٠ جنيه ثم زاد حتى صار ٢٥٠٠ جنيه اكتتبت فيه الهيئات الآتية :

١) مجالس الآباء ٢) المعلمون

٣) الهيئات المنتمية للتربية والتعليم

٤) الآباء ٥) التلاميذ بصفتهم الشخصية ٠

وقد اودعت جميع المبالغ المتحصلة فى حساب خاص فى بنك التسليف والتعاون بالفيوم وفى بنك مصر فرع الفيوم ٠

٦) **وسائل الصرف** : يقوم رجال التعليم بدورهم فى هذه العملية مدفوعين بعامل خدمة البيئة تطوعا بغير أجر ويقتصر الصرف على النواحى الآتية :

- تهيئة المكان المعد للبيع وتجميله ٠
- صرف مكافآت مناسبة للخدم والعمال ٠
- اعطاء المدارس المنتجة سلفا لتجهيز مصنوعاتها تخصم من ثمن المنتجات التى تعدها وتقدمها للمؤسسة للتسويق ٠
- دفع ثمن مشغولات المدارس فى نطاق القواعد المقررة ونقلها الى المؤسسة لبيعها ٠
- دفع ثمن البضائع التى تجلبها لبيعها للمستهلكين ٠
- دفع ارباح الاسهم والفائدة للمكتتبين ٠
- رأت الجمعية أن يكون ٤٠ ٪ من ارباحها مخصصا لتوفير الزى لغير القادرين على شرائه وفى تقديم بعض الاغذية والادوية لمن يتكشف البحث عن احتياجه اليها ٠

العقبات التى قابلت المشروع فى بدء تنفيذه :

١) مقاومة المشروع من جانب التجار ومعاداته

٢) وقوف بعض رؤساء المصالح موقف السلبية من المشروع فى أول امره شأنه أى دعوة جديدة تطرح على الناس .

٣) تردد البيوت التجارية والمؤسسات فى التعامل مع المؤسسة لعدم تسجيلها .

٤) حرص الاهالى على عدم دفع ثمن الزى الا بعد استلامه وعدم ايمان القرويين فى الاماكن البعيدة بضرورة ارتداء أبنائهم للزى المناسب .

وقد حاولت الجمعية التغلب على هذه العقبات بالوسائل الآتية :

١) عمل اجتماعات لنظار المدارس والمفتشين فى المنطقة لتوضيح اسس المشروع واهدافه وكذلك عمل اجتماعات أقليمية فى الأقسام المختلفة تضم المواطنين ورجال التعليم لنفس الغرض .

٢) الاجتماع بالتجار وتفهيمهم مرمى المشروع وحقيقة الغرض منه وعدم تاثيره فى تجارتهم وأرباحهم .

٣) الاستعانة بالصفة الشخصية لمدير المنطقة وأعوانه لبث روح الطمائينة فى نفوس الدوائر التجارية حتى يمكن أن تتعامل مع المؤسسة فى ثقة واطمئنان .

٤) عقد اجتماعات مع رؤساء المصالح وبخاصة رجال الشئون الاجتماعية لتوضيح فكرة المشروع وأخذ آرائهم فى وسائل انجاحه حتى يتحمسوا له .

٥) قيام مفتشو الاقسام ونظار المدارس لاقناع الاهالى بفكره المشروع وأهدافه .

تسجيل الجمعية :

بتاريخ ١٩٥٨/٤/٥ ورد خطاب من السيد وكيل الوزارة بالموافقة على المشروع وطلب التقدم به الى مراقبة الشئون الاجتماعية لاتمام اجراءات التسجيل مع ارفاق المستندات الآتية :

١ ــ محضر انتخاب اللجنة المؤقتة التى ينتخبها مؤسسوا الجمعية لاتمام اجراءات الشهر .

٢ ــ نسختان من عقد التأسيس والنظام الداخلى للجمعية موقعا عليهما من المؤسسين ومصدقا على توقيعاتهم من مراقبةالشئون الاجتماعية بالفيوم .

٣ ــ مشروع البرنامج السنوى لنشاط الجمعية الذى يعدهالمؤسسون لعرضه على الجمعية العمومية .

٤ ــ ايصال ايداع راس مال الجمعية فى البنك .

٥ ــ كشوف بأسماء المساهمين وقيمة اشتراك كل منهم .

وبتاريخ ١٩٥٨/٥/١ أعدت المنطقة المستندات المطلوبة وأرسلتها الى مراقبة الشئون الاجتماعية بالفيوم التى أرسلتها بدورها الى الادارة العامة لشئون المراقبات ــ كما تألفت لجنة برئاسة السيد مدير المنطقة وعضوية السيدين المدير المساعد للابتدائى ومفتش التربية الاجتماعية

لمقابلة المسئولين بادارة الشئون القانونية ودراسة المشروع معهم واستكمال اجراءات التسجيل .

وقد اجتمعت اللجنة مع مندوب الشئون القانونية بوزارة التربية والتعليم ومندوبى مصلحة التعاون وبعد أن تدارسوا المشروع واتفقوا عليه ، تم تسجيل الجمعية بالفيوم تحت رقم ٢٧٢٤ بتاريخ ١٩٥٨/٥/٢٥

المشروعات التى قامت بها الجمعية :

أولا : فى العام الماضى :

١) قام مشغل المرايل التابع للجمعية (ويعمل به ٣٥ عاملة) بانتاج ٣٠٠٠٠ ثلاثين ألف مريلة ووزعت الجمعية ٢٦٩ مريلة بالمجان على التلاميذ الفقراء وهى بصدد توزيع ١٠٠٠ مريلة أخرى .

٢) كسوة تلاميذ مدرسة شكشوك مجانا بناء على توجيهات السيد وزير التربية والتعليم عند زيارته للمدرسة ونتيجة للبحث الاجتماعى الذى قامت به المنطقة بالتعاون مع الادارة العامة للتربية الرياضية والاجتماعية .

٣) تشغيل خريجات المدارس الراقية النسوية فبلغ عددهن بمشاغل المؤسسة ٣٥ عاملة من خريجات هذه المدارس ويتقاضين أجرا يتراوح بين ٢٥ و ٣٥ قرشا فى اليوم للواحدة

٤) شراء الانسجة جملة من المصانع حتى يتوفر للجمعية ارباح الوسطاء .

٥) النهوض بمستوى الانتاج المدرسى فيسرت للتلاميذ الامكانيات التى تساعدهم على عمل قطع فنية نظير مكافآت تشجيعية تحت اشراف الفنيين بالمنطقة .

٦) عرض وتسويق منتجات المدارس بأنواعها المختلفة من فنية وعلمية وعملية لما لوحظ من أن كثيرا مما تنتجه المدارس من أدوات ومصنوعات ومنتجات تفقد كثيرا من قيمتها ببقائها محبوسة بين جدرانها .

٧) تدريب تلاميذ مدرسة التجارة الثانوية على التعامل والبيع والشراء والأخذ والعطاء وتنظيم الاعمال المالية والدفاتر الحسابية وتعويدهم الاعتماد على انفسهم .

٨) تدريب تلميذات المدارس الابتدائية والاعدادية على أعمال الخياطة والتفصيل وغيرها .

٩) توفير مايحتاج اليه الآباء من منسوجات شعبية وأدوات منزلية وخلافه .

١٠) الأخذ بمبدأ التيسير على الاعضاء وذلك عن طريق البيع بالتقسيط .

ثانيا : فى العام الحالى :

١) اعداد الزى للمدارس الاعدادية فأعدت للتلاميذ ملابس داخليـة وقمصان وبنطلونات بأثمان مقبولة مناسبة .

٢) وفرت الجمعية جميع لوازم التربية الرياضية من ملابس وأدوات حتى بلغت أثمانها سعر التكلفة فقط .

٣) اعداد الزى العسـكرى لطلبة وطالبات المدارس الثـانوية وما فى مستواها .

٤) اعداد الزى الخاص بالمدارس الصناعية والزراعية .

٥) توفير الادوات الكتابية اللازمة للتلاميذ .

٦) انشاء مصنع للاحذية والشنط .

٧) توفير خامات التربية الفنية .

٨) **انشاء معهـد الهوايات :** رأى القائمون على مشروع الجمعيـة التعاونية انشاء معهد للهوايات يلحق بالجمعية وتوفر له جميع الامكانيات اللازمة وتزويده بالاساتذة المختصين للاشراف عليه وتوجيهه توجيها فنيا ومنتجا ينفع البلاد فى نهضتها وفى تربية التلاميذ تربية استقلالية كاملة .

والهدف من وراء انشاء هذا المعهد هو خلق ميادين جديدة للشبـاب لتنمية الميول واشباع الهوايات وخلق الميادين العملية التى تحقق لكل فرد رغبته كما ان اشتراك الطلبة فىهذا المعهدسيؤدى الى أنهم سوف يشعرون بأنهم يسهمون بجهودهم ويشـتركون فى الانتـاج وخلال ذلك يتعـودون احترام العمل اليدوى والاعتماد على النفس ومن ناحية أخرى فان كثرة الانتاج الذى سيحققه هذا المعهد سيؤدى الى انخفاض قيمة السلع وبذلك يسهم المعهد فى تحقيق الرخاء للشعب وفى هذا انعاش للحالة الاقتصادية .

ويضم هذا المعهد اقساما عديدة مثلأشغال الابرة والتطريز واللاسلكى والتوصيلات الكهربائية وأشغال النجارة والجلد والخوصوالقش والسمار والرسم والتصوير والنحت والسجاد والموسيقى والتمثيل وغيرها .

كلمة أخيرة :

قبل ان نختتم هذا المقال نود أن نشير الى أن هذا المشروع عند عرضه على السيد وزير التربية والتعليم أشار بتعميمه بالمناطق الاخرى لما ينتظر أن يحققه هذا الاتجاه من أهداف اجتماعية وتربوية وخلق جيل من أبناء الوطن رائده المجموع لا الفرد . ولقد بدأت فعلا جميع المناطق التعليمية فى عمل جمعيات تعاونية عامة ونحن نتمنى لجميع المناطق التوفيق حتى يتحقق الخير لأمتنا العزيزة ..

دراسات فى تخطيط التعليم (١)
بالاقليم الشمالى من الجمهورية العربية المتحدة

للاستاذ محمد خيرى حربى

مدير الوثائق والبحوث التربوية بوزارة التربية والتعليم

كان ذلك فى نهاية اكتوبر من العام الماضى حين ندبت للعمل فى الاقليم الشمالى . وكان على ان أنتقل سريعا فأجد نفسى بعد ساعتين من صباح اليوم التالى فى دمشق على نهر بردى وكنت قد غادرت القاهرة ونيلها فى منتصف الليلة السابقة

وهذا الانتقال – وان تم بسرعة – لم يتضمن عنصر المفاجاة فالقاهرة ودمشق متشابهتان فى كثير رغم أن الاولى منهما تقع فيما اصطلح الجغرافيون على تسميته بقارة افريقيا والأخيرة تقع فيما اصطلحوا على تسميته بقارة آسيا

ارتباط التطور السياسى والاجتماعى لاقليمى الجمهورية

ان المتتبع لتاريخ الاقليمين يلاحظ ارتباطا قديما بينهما فمن أقدم العصور والتجارة بين مصر والشام قائمة ولما ظهرت الديانات السماوية ارتبط الاقليمان برباط روحى خالد فالى مصر جاء يوسف واهله من بنى اسرائيل والى الشام هاجر موسى وتردد بينهما عيسى بن مريم لاجئا ومبشرا فلما ظهر الاسلام نشر لواءه على البلدين وعلى بلاد كثيرة أخرى دخلت فى الوطن العربى الكبير . ومنذ ذلك الحين نزحت القبائل العربية الأصيلة الى الشام ومصر وأخذ كل من البلدين يؤدى نصيبه فى بناء الحضارة الاسلامية المتعددة النواحى وأسهمت كل من البلدين فى التطور بالحياة العقلية والاجتماعية وادت كل منهما دورها فى تدوين العلوم والمعارف الانسانية وتنميتها والمحافظة عليها لكى تنقلها مرة اخرى الى الشاطىء الآخر من البحر المتوسط الذى كانت الأساطيل الاسلامية تمخر عبابه شمالا وغربا وجنوبا وشرقا .

فلما ظهرت النزعات الاستقلالية والانفصالية فى البلاد الاسلامية المختلفة فى أواسط القرن الثالث الهجرى كان البلدان قد قطعا شوطا بعيدا من التطور المتوازى الاتجاهات جعل من العسير على أيهما ان ينفصل عن الآخر فى الظروف العادية فقد تقاسم البلدان مصيرا سياسيا يكاد يكون واحدا فمايصدق على أحد البلدين يصدق على الآخر . قام فيهما الحكم الطولونى والاخشيدى والفاطمى والايوبى وحكومة المماليك وسقطت البلدان فى قبضة العثمانيين فلما ضعف هؤلاء استقل بكل منهما حاكم من

---

(١) خلاصة الحديث الذى القاه صاحب هذا المقال فى مقر رابطة خريجى معاهد وكليات التربية بالقاهرة فى فبراير عام ١٩٥٩

حكام الدولة العثمانية وصــل الى الحكم على أكتاف الشعب ثم تنكر له وحاول أن يجعل البلاد ملكا له ولأولاده من بعده . ثم تعرضت كل منهما للتدخل الغربى المقنع ثم للإستعمار الواضح . وقامت كل من البلدين بدورها فى المطالبة بالاستقلال والحياة الديمقراطية فى وقت يكاد يكون واحدا . وبعد تسويف ومماطلة من المستعمرين نالت كل منهما استقلالها . ولكن مرض الاستعمار كان له أثره فى تزييف القيم الديمقراطية فانتقلت كل منهما من مرض الاستعمار الى مرض الاستغلال باسم النظم البرلمانية الفاســدة . ولم يكن بد من قيــام ثورة فى كل منهما للتخلص من القيم الزائفــة التى ظهرت فى فساد النظم النيابية واستغلال القلة غير العاملة للكثرة العاملة الكادحة وقدر لثورتيهما النجاح واستئصال ميكروب الاستعمار والفساد من جذوره واسترجع كل من الاقليمين ماضيه فوجد المستقبل فى الوحدة فتحققت هذه الوحدة فى فبراير من عام ١٩٥٨ .

وترك كل هــذا التطور الســياسى آثاره البعيدة المــدى فى السحنة السياسية والمقومات الاجتماعية والثقافية التى ترسبت فى ضمير البلدين ووحدت من طرائقهما فى الكفاح .

الشخصية الاجتماعية لاقليمى الجمهورية

كانت نتيجة هذا التوازى فى النمو والتطور أن تبلورت سمات ومقومات استقامت بهما للبلدين شخصية اجتماعية قوية عريقة متشابكة الجذور تسندها طبقــات من التقاليد الموروثة والتراث المشــترك والاتجــاهات المتوازية .

وقد عملت وحدة هذه التقاليد والتراث والاتجاهات على أن تعطى هذه الشخصية الاجتماعية القوية قوامها المميز الكامل . وهذه الشخصية هى التى تعاملت وتتعامل مع قوى الثقافة والتربية والتى تأثرت بها والتى تؤثر فيها ، وهذه الشخصية القوية المتينة هى التى استطاعت أن تصمد لقوى الشر الاستعمارية وأن تحمى نفسهــا منها رغم مابدا للمستعمرين من أنهم قد استطاعوا أن يتغلبوا عليها وأن يخضعوها لمــا فرضوه عليهــا من نظم واتجاهات فترة طويلة من الزمن . وهــذه الشخصية القــوية المتينة هى التى اعتمد عليهــا رجال الثورة فى مصر ورجال الاصــلاح فى ســورية فعملوا على ازاحة الغطاء الفاســد الذى حاكه الاستعمار حول شخصية كل من الاقليمين فما أن تمت الازاحة حتى ظهرت الشخصية العربية الاصيلة لكل منهما قوية متينة فانجذبت كل منهما نحو الاخرى فتمت الوحدة الثقافية ثم توجتها الوحدة السياسية فى صورة الجمهورية العربية المتحدة .

أسس البحث والتخطيط فى الاقليم الشمالى وفلسفته

هذا هو الزاد التاريخى والجغرافى والاقتصادى والاجتماعى والتربوى الذى مكنتنى دراساتى الماضية من أن اتزود به قبل رحيلى الى الاقليــم الشمالى . يضــاف الى ذلك مجموعــة من الخبرات عن نظــم التعليم ومشكلاته فى العالم وعلى الاخص فى الدول الاتحادية كالمانيا الغربيــــة

والولايات المتحدة الامريكية ، وما قرأته عن نظم التعليم فى الاتحاد السوفييتى .

وهكذا انتقلت الى الاقليم الشمالي وأنا أشعر بأن مشكلاته لن تكون بعيدة عن متناولي خصوصا وأن خصائصه فى جملتها هى خصائصنا العامة ، ولكنى حين وصلت الى هناك تبين لى أنى لا أستطيع أن أبحث وأن اخطط فى التعليم مالم اتصل بالتعليم نفسه ، مالم أتصل بالمدارس الكاملة الصفوف ولكنها ذات حجرة واحدة أو حجرتين ، بالقرى التى لاتبعد بعضها عن بعض على الخريطة مدى كيلو متر واحد أو أقل ، ولكنها تبعد على الطريق الذى يربطها أكثر من أربعة كيلو مترات أو خمسة ، بمبانى المدارس الحديثة كدار المعلمين الريفية فى حمص أو المعلمين العامة فى دمشق ، وبمبانى المدارس القديمة التى هى عبارة عن قصر قديم من العصر التركى لافناء فيه سوى صحن ضيق فى وسطه وهكذا ...

بل وأكثر من ذلك ينبغى أن أتصل بغير وزارة التربية والتعليم من وزارات أخرى وهيئات أخرى كوزارة الزراعة والشئون الاجتماعية ووزارة الصناعة وجمعيات المعلمين ، بل ولا بد من أن أتصل أيضا بكثيرين غير هؤلاء من رجال الاقتصاد والقانون وأساتذة الجامعة وأحمد الله على أنى تمكنت من تحقيق هذه الصلات بسرعة ، وتمكنت عن طريقها من ان اعرف الكثير عن اتجاهات الناس والطلاب ورجال التعليم والاقتصاد والاجتماع نحو التعليم .

كانت فترة اقامتى (٣ شهور) فترة دراسية استطعت فيها عن طريق الاخذ والعطاء والاشتراك فى لجان الوزارة وفى ندواتها وفى اجتماعاتها ، وفى بعض لجان الوزارات الاخرى من أن أدرس الاقليم دراسة أساسية ضرورية لمن يريد أن يشترك فى تنظيم التعليم وتخطيطه ، كما عنيت أيضا بدراسة تطور التربية والتعليم فى خلال القرن الحالى فى الاقليم الشمالى مستعينا بمجموعة من الوثائق والقوانين والدراسات السابقة التى وجدتها فى مكتبة الوزارة فى دمشق على النحو الذى درست به هذا التطور فى الاقليم الجنوبى .

وعلى أساس هذه الدراسة المتكاملة التى رجعت فى بعضها الى الكتب والمجلات وغيرها من الوثائق وفى بعضها الى الناس انفسهم استطعت أن أضع لنفسى الاسس الآتية .

١ ــ تطور التربية فى الاقليمين سار متوازيا

ان تطور التربية والتعليم فى اقليمى الجمهورية سار متوازيا وان أصوله عربية خالصة ، وأن تطهيره من النظم الدخيلة هو أول عمليات الاصلاح . وبمجرد أن يتم لنا هذا التطهير فاننا نستطيع أن نجد أسس التعليم فى الاقليمين واحدة ، ونستطيع كذلك أن نبنى عملية الاصلاح على اساس عربى متين .

٢ ــ خصائص الاقليم الشمالى

رغم أن الاقليمين قد سارا فى تطورهما التعليمى فى خطوط متوازية ورغم أن الاتجاه العام للاصلاح واحد ، نلاحظ أن لكل منهما خصائصه التى

تجعلنا نفكر فى وضع سياسة التعليم فى كل من الاقليمين على أساس دراسة عميقة لكل منهما واختيار ماييناسبه ، ولا مانع من أن يكون ذلك داخل اطار عام لسياسة التعليم فى الجمهورية كلها بأقليميها .

واهم مانريد ان نذكره هنا ان سياسة تعميم بعض الاتجاهات فى الاقليمين لمجرد نجاحها فى أحدهما ينبغى ان تؤخذ فى شيء كثير من الحذر .

ولهذا فانا نقترح قيام جهاز للبحث والمشروعات فى الاقليم الشمالى تكون مهمته جمع المشكلات المحلية ومعاونة السلطات المحلية على حل مشاكلها ثم تحليل مشروعات التعليم المخططة فى الوزارة المركزية وتحويلها الى الصورة العملية التنفيذية وفق الامكانيات المحلية .

وهذا الجهاز ينبغى أن يمثل فى كل مشروع تخطيطى يتناول الاقليم الشمالى فيعاونه فى دراسته وبحثه ويعرف أهداف المشروع فيحاول أن يعين المنفذين على تنفيذ المشروعات بنفس الروح التى وضعت بها .

وهذه المسألة فى منتهى الأهمية فى اصلاح التعليم فرجال التعليم هناك يخشون ويحق لهم أن يخشوا أن يطبق عليهم قواعدنا ولكنهم يرحبون ويحق لهم أن يرحبوا بأن نستغل تجاربنا وامكانياتنا لحل مشكلاته .

٣ ــ الاكتفاء الذاتى فى الأقليم الشمالى

ويرتبط بمسألة عدم الرضا عن تطبيق القواعد والقوانين بمجرد نجاحها فى جهة اخرى ماتعرض له تنفيذ مشروع الاكتفاء الذاتى من مشكلات .

ان الاقليم الجنوبى ــ من حسن الحظ أو سوئه كان يتعرض طوال تاريخه ككل للمشكلات بصورة واحدة فأقسامه الادارية واقلياته واكثرياته كانت تخضع لشيء واحد . فالأقليم الجنوبى ككل وقع تحت تأثير الاستعمار ككل وتحت تأثير النظم النيابية الفاسدة ككل وقامت به الثورة المباركة ككل **أما الاقليم الشمالى** ــ فلم يحدث فيه ذلك تماما . كانت بعض أقسامه الادارية تتسع على حساب البعض الآخر ، وكانت الأقليات تشجع فى بعض الأوقات ، وتحارب فى أوقات أخرى فلا زالت النعرات واللهجات المحلية لها كيانها .

وينبغى عند تنفيذ فكرة الاكتفاء الذاتى ان نلاحظ أن هذا الأقليم محتاج الى مخرج معين حتى يقضى على مشكلة المحليات التى ذكرناها . فلا نضع سياسة من شأنها أن نجعل كل اقليم يعلم نفسه الا بعد أن تمر البلاد كلها فى عملية مزج شامل من الطمأنينة كالجو الذى ساد الأقليم كله منذ الوحدة عام ١٩٥٨ . فالاكتفاء الذاتى للمعلمين مثلا ينبغى أن يتجه نحو انشاء مدارس معلمين فى كل اقليم كافية لتخريج العدد اللازم من المعلمين ولكن بشرط أن يلتحق بكل منها اعداد من نفس الأقليم وطلاب من أقاليم أخرى حتى يتم مزجهم ، ومعلموا المدارس فى بعض الجهات ينبغى أن يكون بعضهم من نفس القرية والبعض الآخر من جهات أخرى حتى يتم المزج .

ومواطنونا فى الأقليم السورى ميالون بطبيعتهم للترحل وراء الكسب والنشاط ومن الأسف أن النشاط فى الوقت الحاضر مركز فى المدن الكبيرة وهذا هو سر تهافت المعلمين على الاقامة فيها يضاف الى ذلك طبعا عدم توفر المساكن للمغتربين فى الجهات النائية .

ونعتقد ان النهضة الاقتصادية للبلاد سوف تكثر من المراكز الجذابة للنشاط البشرى فلا تعود قاصرة على بعض المدن مثل دمشق وحلب وغيرهما .

ونعود فنطالب بأن تتعاون النهضة الاقتصادية والاجتماعية على المزج بين الناس فى كل المشروعات حتى يتحقق القضاء على النعرات المحلية وتكون سياستنا التعليمية متمشية مع هذا كله

٤ ـ حالة عدم الاطمئنان وأثرها فى التعليم

ان الدراسة النفسية والاجتماعية والتاريخية للاقليم الشمالى توقفنا على حقيقة هامة لها دلالتها الخاصة لكل من يريد أن يخطط فى نظم التعليم وهى ان الاستعمار قد كان له أثر ادى الى قيام حالة عدم اطمئنان فى منتهى الوضوح .

حقيقة اننا فى الاقليم الجنوبى قد أصابنا الاستعمار بسوئه ولكنه كما سبق أن ذكرنا قد أصابنا ككل ولظروف كثيرة لم يستطع أن يعاملنا كأجزاء . أما فى الاقليم الشمالى فقد استطاع لأسباب كثيرة أن يصيبه جزءا جزءا .

وكانت حركات مقاومة الاستعمار تقوم فى جهة ثم فى جهة اخرى وهكذا وكانت الثورات الاستقلالية الاصلاحية تقوم كذلك فى جهة من الجهات ولم تكن دائما عامة على النحو الذى كان عندنا فى الجنوب

تاريخ الجنوب يمتاز بأنه كان دائما يتعامل مع قوى الشر والخير كوحدة اما تاريخ الشمال فيظهر منه أن هذا الجزء من الوطن كان يتعامل مع هذه القوى أجزاء .

وقد ترتب على ذلك أن مركز اطمئنان الجماعة العربية فى الشمال أضعف حتى بعد فترة الاستقلال ومن المهم جدا لاصلاح هذه الجماعة نفسيا أن نقوى ونوحد مركز اطمئنانها ومن هنا جاءت أهمية تدعيم فكرة الاتحاد القومى كوسيلة من وسائل تدعيم الجماعة وتطمين الفرد .

وقد كانت نتيجة حالة عدم الاطمئنان على هذه الصورة انصراف واضح للاقليم الشمالى عن الانتاج البعيد المدى، حتى الحرير الذى اشتهر به أصبح انتاجه محدودا لا يتناسب مع ما لهذه البلاد من شهرة فى هذه الناحية . واعتقد أن كثيرين من رجال الاقتصاد يقرون ما لاحظناه من انصرافهم عن الانتاج الزراعى والصناعى بعيد المدى والاكتفاء بالأعمال التجارية كثيرة الكسب وسريعته . ذلك أن الانتاج الزراعى والصناعى يحتاج الى مجتمع مستقر ولو نوعا وهذا ما حرم منه الأقليم الشمالى ولكن نشاط أهله جعلهم يستغلون موقعهم بين السوق الحرة فى لبنان والاسواق المربحة

الفنية فى العراق والكويت وقطر والحجاز ويكتفون بهذا النشـاط الكثير الربح لرفع مسـتوى معيشتهم دون أن يتجهوا نحو العنـاية بالزراعـة أو الصناعة .

وهذه مسألة هامة توضح لنا لمـاذا كان هذا الاقليم الغنى غير منتج انتاجا يتناسب مع غنـاه الطبيعى ونشاط أهله .

اسس تخطيط التعليم فى الاقليم الشمالى

على أساس هذا التحليل الاجتماعى والنفسي والاقتصادى نستطيع أن نقول انه يجب أن تراعى مجموعة من الأسس فى تخطيط التعليم وهـذه الأسس لها جذور تاريخية عميقة وهى :

فى ــ الانتاج الاقتصادى متركز فى التجارة وينبغى العمل على تحويله الى ميدانى الصناعة والزراعة وهـذه عملية ليست سهلة فى الظـاهر ، ولكن يمكن أن تتحقق اذا بذلت الجهـود نحو اشعـار الناس بالاستقرار والاطمئنان وقد بدأوا فعلا يشعرون بهما منذ تمت الوحدة فى العـام الماضى .

٢ ــ الانتاج الاقتصادى لازال فرديا وينبغى العمـل على تحويله الى الميدان الجمعى ميدان الشركات وجمعيات التعاون وهذه أيضـا مسألة ليست سـهلة ولكن يمكن أن تتحقق بمجهود بسيط متى شـعر الناس بالاستقرار والاطمئنان وضمنت لهم الدولة المستقرةحماية ثرواتهم ووجه التعليم فى نفس الاتجـاه فعنى بنشر الوعى التعاونى فى صـورة عملية فى المدارس والمعاهد التعليميـة على اختلاف أنواعهـا وكذلك ادارة المزارع الملحقة بالمدارس الريفية ودور المعلمين الريفية والمدارس الزراعية ادارة تعاونية وكذلك المصانع الملحقة بالتعليم الفنى وغير ذلك . وبهـذا الشكل يمكن أن توجه كل القوى الى زيادة الانتاج وتدريب الناس على الانتـاج التعاونى .

وبذلك نعمل حقا على تدعيم أركان المجتمع التعاونى القوى السليم .

٣ ــ ان مسائل التعليم لايمكن فصلهـا عن تاريخ التعليـم وتطوره فى الجهة التى ظهرت فيها .

٤ ــ ان قيام نظام معين مهما بدى سوؤه لابد أن يكون قد ظهـر أول ماظهر سدا لحاجات معينـة فى وقت معين . وقبـل أن نتناوله بالنقد والحذف والتغيير ينبغى أن نعرف ظروف قيامه وما طرأ على هـذه الظروف من تطورات حتى نسترشـد بذلك فى التعديل أو التغيـير أو الابقاء .

٥ ــ ان ادخال نظام تعليمى على آخر يحتاج الى دقة وتريث ودراسة عميقة لكل من النظامين وتحليل دقيق لمزايا وعيوب كل منهما حتى يؤخذ بميزات كل ويمكن وضع نظام قوى يأخذ من كل بميزاته ويكـون له فى كل من الاقليمين أصول تاريخية واجتماعية واقتصادية وسياسية .

ومن حسن الحظ أن أسس الاقليمين كما سبق أن ذكرنا واحدة ولكن القشرة هى التى تأثرت بعهود الفساد والاستعمار ولذلك ينبغى أن نلجـأ

الى التعمق فى هذه القشرة حتى نصل فى مسائلنا التعليمية الى جذورها الاولى ونبنى عليها أسس التعليم الحديثة .

٦ ــ ان الدراسة المقارنة لنظم التعليم فى العالم من الأهمية بمكان لكل من يريد أن يحقق له أو يوجهه ولا نقصد بذلك نقل أى نظام من أقليم الى آخر او من دولة الى أخرى لمجرد نجاحه فى جهة من الجهات ، وانما نقصد بذلك الدراسة المقارنة التى توضح عوامل النجاح والفشل فى حل المشكلات والاستعانة بها فى وضع الخطط التعليمية المحلية مستعينين بخبرات من سبقونا فى هذا الميدان .

٧ ــ ان التعليم فى أية جهة من الجهات هو مشكلة الناس والطلاب والمعلمين ومن واجب المهيمنين عليه أن يعاونوا هؤلاء جميعا على حل مشكلاتهم واثارة الوعى نحو هذه المشكلات ونحو الحلول المقترحة وعرضها للمناقشة والنقد والدراسة قبل البت فى المسائل التعليمية المعروضة .

خاتمة :

لم يكن القصد من هذا الحديث أن أتعمق فى دراسة نظم التعليم فى الاقليم الشمالى بقدر ماحرصت فى هذه الفترة القصيرة على أن أعرض صورا لبعض الانطباعات التى تركتها زيارتى لهذا الجزء من جمهوريتنا العربية المتحدة فأبرز بعض خصائص التعليم هناك داخل الأطار العام للتعليم فى الجمهورية كلها وأن ادعو الى دراسة كل مشكلة دراسة جذرية محلية ومقارنة ، قبل البت فى أى موضوع من الموضوعات وأن نلاحظ أن النظم التى نضعها لها مرونتها بحيث تتناسب مع كل جهة من الجهات وبحيث تمكن المنفذين من أن يتصرفوا داخل الأطار العام بما يناسب الظروف المحلية وبذلك نستطيع أن نوجد مجالا لنمو شخصيتنا فى الأجهزة المركزية وشخصياتنا فى الأجهزة التنفيذية .

ثم ان تخطيط التعليم يتطلب تحديد فلسفة متجددة فى التربية فى الجمهورية تمكننا من أن نخطط فى دائرتها فكما أن نظامنا السياسى لم يستقر الا بعد أن حددنا فلسفة حياتنا السياسية بالحياد الايجابى المستمد من واقعنا التاريخى والاقتصادى والاجتماعى فمن الواجب علينا أن نبدأ بتحديد فلسفة تربوية عربية مستمدة من واقعنا السياسى والتاريخى والاقتصادى والاجتماعى وعلى ضوء هذه الفلسفة نستطيع أن نخطط فى التعليم وان نوجهه الى تحقيق أهدافه داخل اطار هذه الفلسفة العريضة التى حددناها وعرفناها وعرفها الناس وارتضوها لأنفسهم وعلى ضوء هذه الفلسفة نستطيع ان نقوم اعمالنا فى التعليم فنعرف فى أى اتجاه نسير وأى شوط قطعنا فى السير .

تجربة الوحدات الدراسية فى بعض المدارس الابتدائية (١)

للدكتور محمد خليفة بركات مدير هيئة البحوث الفنية

أولا ـ قانون التعليم الابتدائى سنة ١٩٥٣

كان التعليم فى المرحلة الاولى قبل سنة ١٩٥٣ يقوم على أساس الازدواج أو التعدد فكانت هناك المدرسة الابتدائية ، والمدرسة الاولية ، والكتاب ، والمدرسة الاجنبية ، وكان هناك اختلاف واضح بين مناهج كل منها . فكانت مواد الدراسة من لغة وحساب وهندسة وتاريخ وجغرافيا وعلوم ورسم وغيرها تزيد تارة وتنقص تارة أخرى ، حتى صدر قانون التعليم الابتدائى (رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣) فوحد مدارس المرحلة الاولى واصبحت هناك مدرسة واحدة لها نظام واحد .

وقد نصت المادة رقم ١٤ منه على أن مواد الدراسة هي : القرآن الكريم والدين واللغة العربية والاناشيد والحساب والهندسة العملية والتاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية ومشاهد الطبيعة ومبادىء العلوم وقواعد الصحة والرسم والاشغال اليدوية (على اختلاف أنواعها) والتربية البدنية .

ثانيا ـ قانون التعليم الابتدائى سنة ١٩٥٦

وفى سنة ١٩٥٦ صدر القانون رقم ٢١٣ فى شأن التعليم الابتدائى ، وقد نصت المادة رقم ١٢ منه على ما يأتى :ـ

« الدراسة فى المرحلة الابتدائية تدور حول موضوعات اجتماعية واقتصادية وصحية وترويحية ذات صلة مباشرة بحياة التلميذ وتكوين شخصيته . وينبغى أن يترتب على دراسة هذه الموضوعات تغطية الاساسيات فى المواد المختلفة مثل القرآن الكريم والدين واللغة والمواد الاجتماعية والعلوم والصحة والحساب والاناشيد والموسيقى والتربية الرياضية والرسم والاشغال العملية »

وفى المذكرة الايضاحية لهذا القانون نجد ما يأتى :ـ

« ... عنيت المادة ١٢ بالدراسة فى المرحلة الابتدائية بجعلها متجهة نحو تكوين الشخصية ومتصلة بحياة التلاميذ ، وروعى فى نفس الوقت أن تشجع الدراسات التى تدور حول موضوعات ، فتصبح الدراسة اكثر تشويقا وأعظم فائدة ، واتجهت المادة كذلك الى أن يعنى بتغطية الاساسيات فى المواد المألوفة . وقد صيغت المادة بحيث تسمح بانتقال تدريجى من النظام الحالى الى النظام المقترح ، ففيها من المرونة مايكفى للسير بالطرق المألوفة وما يشجع على أحدث الطرق وأسلمها من وجهة نظر التربية » .

---

(١) يشترك فى الاشراف على تجربة الوحدات الدراسية : السيدة صفية بسيم ـ السيدة ملكة النهرى ـ السيدة سعاد حامد ـ السيد/أحمد فريد ـ السيد عليوة ابراهيم .

ثالثا ـ الميادين الدراسية :

وتنفيذا للقانون الجديد قامت ادارة البحوث الفنية بدراسة المادة ١٢ وكيفية تحويلها الى خطة دراسية ، فبدأت باعداد كتاب «المدرسة الابتدائية ـ أهدافها وميادين الدراسة فيها» كمحاولة جديدة فى هذا الاتجاه ، رسمت فيه خطوطا عامة عريضة لميادين الدراسة فى المدرسة الابتدائية ، بحيث تكون هذه الميادين صورة متناسقة متكاملة لمنهج جديد للمرحلة الابتدائية ، كما اقترح الكتاب لكل صف عددا من الميادين المتداخلة المتكاملة ينتظم كل منها عــدة موضوعات جديرة بالدراسة ، بحيث تتســق مع ما درس فى الصفوف السابقة ، وما يدرس فى الصفوف التالية .

ولم تتقيد هذه الميادين وما تضمنتها من موضوعات بالتقسيمات المألوفة للمواد الدراسية التقليدية كاللغة والحساب والمواد الاجتماعية ... الخ ، اذ أن دراسة هذه الميادين سوف تخترق الحواجز القائمة بين هذه المواد وتربطها بأسلوب وظيفى طبيعى .

كما حدد الكتاب لكل ميدان من ميادين الدراسة ما يناسبه من المهارات والعادات والاتجاهات التى يجب أن يكتسبها الطفل فى مجالات الدراســة المختلفة .

وفيما يلى توزيع عام لوحدات الدراسة التى اقترحها الكتاب :ـ

الصف الاول :

١ ـ مدرستى وكيف اعيش فيها
٢ ـ أسرتى
٣ ـ طيورنا وحيواناتنا المحبوبة

الصف الثانى :

١ ـ قريتى (أو الحى الذى أعيش فيه)
٢ ـ العاملون فى القرية (أو الحى)
٣ ـ حياة الطيور والحيوانات والنباتات

الصف الثالث :

١ ـ السوق (فى القرية أو الحى)
٢ ـ وسائل النقل والانتقال
٣ ـ وسائل الاتصال بين الافراد والجماعات
٤ ـ استغلال الانسان لمصادر الثروة الطبيعية

الصف الرابع :

١ ـ مديريتى (أو محافظتى)
٢ ـ حياة الآخرين فى بيئات مختلفة فى مصر
٣ ـ أجدادنا

الصف الخامس :

١ ــ الجمهورية العربية المتحدة
٢ ــ بعض المخترعات الحديثة وأثرها فى حياتنا
٣ ــ الوطن العربى

الصف السادس :

١ ــ مسئولياتنا الاجتماعية والاقتصادية
٢ ــ محاصيلنا الرئيسية
٣ ــ المشروعات الانتاجية والخدمات العامة
٤ ــ الجمهورية العربية المتحدة والدول الاخرى

وقد أشار الكتاب الى النقط الهامة الآتية :ــ

١ ــ أن هذه الميادين المقترحة تعتبر نواة الدراسة فى كل فرقة ، وأن جزءا كبيرا من المنهج الحالى سوف يغطى عند تناول المشكلات والموضوعات التى تشتمل عليها هذه الميادين بطريقة وظيفية متماسكة متكاملة لها معناها وهدفها بالنسبة للتلاميذ .

٢ ــ يشتمل كل ميدان من ميادين الدراسة على عدة اقتراحات بعدد من الموضوعات التى يمكن أن تندرج تحته ، ويمكن اضافة موضوعات أخرى متى رأى المدرس ضرورة لهذا .

٣ ــ تؤلف ميادين الدراسة فى المرحلة كلها صورة متكاملة تبدأ بخبرات الطفل المحدودة فى بيئته المدرسية والمنزلية ، ثم تتسع الدائرة تدريجيا حتى تشمل القرية أو المدينة التى يعيش فيها فالمديرية أو المحافظة ، فالاقليم الجنوبى من الجمهورية العربية المتحدة ، فالجمهورية المتحدة فالمجتمع العربى ، حتى نصل فى فى النهاية الى المجتمع العالمى .

٤ ــ يجب رسم خطة عامة للعام الدراسى بأكمله تشتمل على ميادين مختلفة بحيث يراعى أن دراسة الميدان الواحد تستغرق فترة بين الشهرين والثلاثة أشهر حتى لاتطغى دراسة ميدان معين على بقية الميادين المقترحة للفرقة الواحدة .

٥ ــ ينبغى ألا تغفل المدرسة جانب المناسبات والاعياد القومية والدينية ، فهذا الجانب لاتقل أهميته عن الوحدة ، ويجب أن يسير مع الوحدة جنبا الى جنب ، كما أن له قيمته فى نموالتلاميذ وفى تقديرهم للتراث الاجتماعى والثقافى ، كما أن له أهميته فى تشجيعهم علىالتعبير الفنى وتدريبهم علىمهارات القراءة والكتابة وغيرها . وقد يكون فيه المجال والفرص الكثيرة لتدريس بعض المواد كالتربية الرياضية والموسيقى التى قد لاتغطيها الميادين الدراسية بنسبة كبيرة .

٦ ــ السير بطريقة الوحدات لايتعارض مع الرحلات التى تنظمها المدرسة لاطفالها ولا تدخل فى نشاط الوحدة ، فالرحلات جانب هام من جوانب النشاط المدرسى .

رابعا ــ متى بدأت التجربة ؟ وكيف سارت ؟؟

١ ــ بدأت ادارة البحوث الفنية بتنفيذ التجربة بوحدات كانت قد أعدتها النقطة الرابعة ومجلس الخدمات .

وكانت النقطة الرابعة قد بدأت بناء وحدات دراسية للمرحلة الابتدائية فى سنة ١٩٥٥ وهذه الوحدات هى : مدرستى ــ أسرتى للصف الاول ــ بلدى للصف الثانى ــ الزراعة ، مسئولياتنا المدنية ، مسئولياتنا الاقتصادية للصف الخامس .

ثم قام مجلس الخدمات فى سنة ١٩٥٦ ببناء وحدات أخرى بقصد ايجاد وحدات تغطى الصفوف الدراسية فى المرحلة الابتدائية مع الوحدات التى بنتها النقطة الرابعة ، ومن هذه الوحدات : أنا نظيف الصف الثانى ــ الطيور للصف الثالث ــ الالبان للصف الرابع ــ السمن للصف السادس .

٢ ــ فى سبتمبر سنة ١٩٥٥ صدر قرار بشأن انشاء ادارة البحوث الفنية والمشروعات ، لتختص بوضع سياسة البحوث والمشروعات التربوية والتعليمية بما يتفق وسياسة الدولة فى ميدان التربية والتعليم .

٣ ــ فى صيف سنة ١٩٥٦ قامت ادارة البحوث الفنية بالاشتراك مع ادارة التعليم الابتدائى بتدريب عدد من مفتشى ومفتشات الاقسام وعدد من المدرسين والمدرسات بالمرحلة الابتدائية على فكرة الوحدات الدراسية وفلسفتها وبناء مراجعها وطرق تنفيذها .

٤ ــ فى بدء العام الدراسى (اكتوبر سنة ١٩٥٦) شرعت ادارة البحوث الفنية فى تنفيذ تجربة الوحدات الدراسية بتطبيق الوحدات التى سبق أن أعدتها النقطة الرابعة ومجلس الخدمات ، فاختارت عينات من المدارس الابتدائية فى أربع مناطق هى : القاهرة الشمالية ــ القاهرة الجنوبية ــ الجيزة ــ بنها ، وجملتها ١٣ مدرسة ، وطبقت التجربة فى ١٨ فصلا منها .

وقد روعى فى اختيار المدارس التى تجرى فيها التجربة اختلاف أوساطها وامكانياتها فجاءت بين مدارس متحضرة مثل الزمالك والمعادى ودار السلام ، ومدارس عمال وكادحين مثل مدرسة الاشراف بالمنيل وأبو الفتوح ببولاق ، والحنفى بالسيدة زينب ، مدارس ريفية مثل أم خنان والقناطر الخيرية وقليوب النموذجية .

٥ ــ كونت ادارة البحوث الفنية مجموعات من أعضائها ومن مفتشى الاقسام ، ومن ممثلين من الادارة العامة للتعليم الابتدائى ، تولت كل مجموعة الاشراف على تنفيذ وحدة معينة فى فصل واحد فى ثلاث مدارس ، فمثلا وحدة « أنا نظيف » للصف الثانى كانت تجرب فى ثلاث مدارس هى الزمالك المشتركة والاشراف بالمنيل والوحدة المجمعة بأم خنان وكان يشرف على المدارس الثلاث

مجموعة من تلك المجموعات التى كونتها ادارة البحوث .

٦ ـ كان من الاسس التى اتفق عليها عند تجريب الوحدات الدراسية فى ذلك العام ١٩٥٧/٥٦ أن يكون المستوى التحصيلى الذى يصل اليه التلاميذ بعد الانتهاء من دراسة الوحدات مساويا للمستوى التحصيلى الذى نص عليه المنهج الدراسى القائم فى ذلك العام .

٧ ـ قامت ادارة البحوث بالاستعانة بادارة الوسائل التعليمية باعداد فيلم عن تنفيذ « وحدة مدرستى » فى مدرسة دار السلام ، ويبين الفيلم مراحل العمل فى الصف الاول من المدرسة الذى طبق وحدة مدرستى .

٨ ـ فى يناير سنة ١٩٥٧ قامت الادارة بعمل تدريب شامل لعدد من مفتشى ومفتشات الاقسام ، ونظار وناظرات ومدرسين ومدرسات من التعليم الابتدائى ، شرحت فيه فلسفة الوحدات الدراسية وطرق بناء مرجع الوحدة والميادين المقترحة للصفوف الست الابتدائيــة التى جاءت فى كتاب « المدرســة الابتدائية » الذى أصدرته ادارة البحوث فى ذلك الوقت .

٩ ـ وجدت ادارة البحوث ان الوحدات التى تطبق فى المدارس ـ وهى اما وحــدات بنتهــا النقطة الرابعــة أو وحدات بنــاها مجلس الخدمات ـ لاتتفق مــع الميادين التى وضعت فى كتاب المدرســة الابتدائية ، فرئى استبعاد بعض وحدات منهــا مثل : انا نظيف للصف الثانى ـ الطيور للصف الثالث ـ مسئولياتنا الاقتصادية للصف الخامس ـ مسئولياتنا المدنية للصف الخامس ـ السوق للصف السادس .

١٠ ـ فكرت ادارة البحوث الفنيــة فى بناء وحدات جديدة تتفق مــع الميادين المقترحة ، فكونت لجانا تضم أعضاء ادارة البحوث وعددا من المفتشين والمفتشات والنظار والناظرات والمدرسين والمدرسات الذين دربوا فى ذلك العام ١٩٥٨/٥٧ فتم بناء الوحدات الآتية :

أسرتى للصف الاول

حول مدرستى الصف الثانى

الســوق للصف الثالث

الخدمات التى تقدمها لنا مدينة القاهرة للصف الرابع

قنــاة السويس للصف الخامس

خامسا ـ سير التجربة فى عام ١٩٥٨/٥٧

١ ـ فى ذلك العام تم تنفيذ وحدة أسرتى ومدرستى بالصف الاول من جميع المدارس التى تمت بها التجربة فى العام الماضى ١٩٥٧/٥٦

٢ ـ توسعت ادارة البحوث الفنية فى التجربة بأضافة مدارس اخرى الى المدارس التى تمت بها التجربة فى العام الماضى مع مراعاة أن تكون المدارس الجديدة من المدارس التابعة لمفتشى الاقسام الذين

كانوا يشرفون على التجربة فى المدارس السابقة ، وقد صارت جملة المدارس التى تنفذ بها التجربة فىالصف الاول ٣٨ مدرسة

٣ – تم اختيار عينات من المدارس بمنطقتى الفيوم والاسكندرية لتنفيذ التجربة بها .

٤ – تابعت ادارة البحوث الفنية تجربة الوحدات فى الصفوف التالية للصفوف التى سبق فيها التجريب فى العام الماضى .

٥ – فى ابريل سنة ١٩٥٨ عقدت حلقة أخرى للمناقشة والتدريب بادارة البحوث الفنية حضرها أساتذة من كلية التربية وأعضاء البحوث الفنية وعدد من مفتشى ومفتشات الاقسام ومدرسون ومدرسات ونظار وناظرات من التعليم الابتدائى ، وقد نوقشت فى هذه الحلقة الاسس التى وضعت عليها الميادين الدراسية ، كما عرضت فلسفة الوحدات الدراسية . وشرح بالتفصيل كيفية بناء مرجع الوحدة .

وقد قسم أعضاء الحلقة الى اربع مجموعات لكل مجموعة موجة من أساتذة التربية وعضو من البحوث ، ومفتش قسم ، وبكل مجموعة عشرة من المدرسين والمدرسات وذلك لبناء وحدات جديدة تتفق مع الميادين المقترحة من قبل وذلك لان الوحدات التى وضعت قبل ذلك غير كافية .

وعقدت المجموعات عدة جلسات واجتماعات ، وانتهت الى بناء الوحدات الآتية :ـ

للصف الاول

الطيور والحيوانات

للصف الثانى

اشخاص نحتاج اليهم

الطيور والحيوانات والنباتات

للصف الثالث

وسائل النقل والانتقال

كيف أتصل بالناس

الصناعات المحلية

الحياة فى الريف

الشتاء والصيف

الماء والهواء والشمس

للصف الرابع

حكومتى

٦ ـ فى مايو سنة ١٥٩٨ قامت ادارة البحوث الفنية بمحاولات لقياس المستوى التحصيلى الذى وصل اليه التلاميذ الذين يدرسون بطريقة الوحدات ، ومقارنتهم بأقرانهم ممن يدرسون بالطريقة التقليدية .

٧ ـ قامت ادارة البحوث الفنية بالاشتراك مع ادارة الوسائل التعليمية باعداد فيلمين هما :

أ ـ فيلم عن لوحة الخبرة ، وأخذ فى مدرسة أبو الفرج للبنات ، يوضح طرق استعمال لوحة الخبرة فى اللغة العربية فى وحدة مدرستى ، وفى المناسبات .

ب ـ فيلم المعلم فى الوحدة ، وأعد فى مدرسة على مبارك للبنين .

وقد وصل خطاب من ادارة الوسائل التعليمية الى ادارة البحوث الفنية تخطرها فيه بوصول أفلام خام ، وقرب طبع الافلام السابقة وارسالها الى ادارة البحوث .

هذا وقد استخدمت النسخ الوحيدة التى تم طبعها من هذه الافلام فى التدريبات المختلفة للقادة فى التعليم الابتدائى بواسطة الهيئة السابقة التى كانت تشرف على تجربة الوحدات فى ادارة البحوث قبل نقلهم الى الوزارة المركزية ، وما زالت هذه الافلام فى حوزتهم حتى الآن .

٨ ـ أتفق على عدم تنفيذ التجربة فى الصفين الخامس والسادس ، نظرا لاتخاذ مبدأ مدرس المادة ومفتش المادة مما يتعذر معه تنفيذ التجربة .

سادسا ـ سير التجربة فى العام الحالى ١٩٥٩/٥٨

١ ـ تقرر أن تسير التجربة فى المدارس هذا العام حسب النمو الطبيعى اى أن كل فصل أجريت فيه التجربة فى العام الماضى استمر التطبيق فى هذا العام فى الفرقة التالية له .

٢ ـ تقرر زيادة فصول الصف الاول فى كل مدرسة من مدارس التجربة واضافة بعض المدارس الاخرى حتى أصبحت مدارس التجربة ٥٦ مدرسة هذا العام .

تنفذ التجربة كالآتى :ـ

٥٧ فصلا بالصف الاول

٤٥ فصلا بالصف الثانى

١٥ فصلا بالصف الثالث

٢ فصلان بالصف الرابع

١١٩ مجموع فصول التجربة فى هذه المدارس

٣ ــ وقد حدث نتيجة لهذه الزيادة احتياج المدارس لمبالغ اضافية تسد بها بعض أوجه النشاط التى لايمكن الاستغناء عنها فى التجربة .

وقد وافقت الوزارة على صرف مبلغ ٥٠٠ مليم و ١ ج سنويا لكل فصل من فصول التجربة ولم تصرف أكثر المناطق هذا المبلغ للمدارس حتى الآن . ورغم ذلك فهناك تقدم ملموس فى سير التجربة .

٤ ــ ويبدو ان المفتشين والنظار والمدرسين اصبحوا أكثر الماما بطريقة العمل ــ حتى أنه حين تغيرت الهيئة التى كانت تشرف على التجربة من ادارة البحوث ــ سارت المدارس من تلقاء نفسها فترة من الوقت الى أن تم تنظيم الاشراف عليها من الادارة .

ومما شجع الادارة على السير فى اجراء التجربة تحمس القائمين بالتنفيذ فى المدارس . وقد استأنفت ادارة البحوث عقد اجتماعات دورية مع هؤلاء المسئولين لتبادل وجهات النظر والاتفاق على خطط المستقبل .

٥ ــ وستقوم ادارة البحوث فيما تبقى من العام الدراسى باعداد اختبارات تحصيلية فى بعض المدارس فى فصول التجربة فى الصفين الاول والثانى كما تجرى نفس هذه الامتيازات على فصول تسير بالطريقة التقليدية حتى يمكن مستقبلا قياس مدى استفادة تلاميذ فصول التجربة

٦ ــ كما سيعمل تقويم للوحدات نفسها بحيث تعدل فى ضوء التجربة ويشترك فى هذا التقويم جميع القائمين بتنفيذ التجربة .

٧ ــ هذا وقد اتضح للادارة أن العمل فى منطقتى الفيوم والاسكندرية ينقصه الكثير من الاتصال الشخصى بالقائمين بالعمل فى تلك المناطق . فنظمت الادارة حملة بحيث أمكن لبعض أعضاء هيئة البحوث زيارة هذه المناطق، كما أعد تدريب حضره وفدا منطقتى الاسكندرية والفيوم واشتمل التدريب على زيارات لبعض المدارس بالقاهرة وندوات لتبادل الآراء وكان من نتيجة هذا التدريب أن تحسن مستوى العمل فى هاتين المنطقتين كما اتضح عند زيارة بعض أعضاء هيئة ادارة البحوث لهما .

٨ ــ هذا وقد استصدرت ادارة البحوث الفنية عن طريق ادارة التعليم الابتدائى عدة منشورات أرسلت للمناطق خاصة بعدم نقل المدرسين القائمين بالتجربة واخلاء المفتشين المشتركين فيها من بعض أعمالها وبمنع دخول طالبات وطلبة معاهد المعلمين والمعلمات فى تلك الفصول ... وغيرها من المنشورات . وقد طبقت المناطق هذه المنشورات فى حينها واغفلتها بعد ذلك بالرغم من ضرورة مراعاتها سنويا .

سادسا ـ خطة العام القادم ١٩٦٠/٥٩

أما بالنسبة لما ستقوم به الادارة فى العام القادم ١٩٦٠/٥٩ فقد رئى فى ضوء التطورات التى تمت عمل ما يأتى :ـ

١ ـ مراجعة الوحدات الدراسية التى تم تنفيذها وذلك عن طريق عقد لجان من السادة أعضاء الادارة والخبراء والمدرسين والنظار والناظرات والمفتشين والمفتشات الذين اشتركوا فى التنفيذ .

٢ ـ تصنيف الموضوعات التى تشتمل عليها مجلات الاطفال وكتب القراءة الحرة واختيار مايمكن أن يتخذ منها كمراجع للوحدات.

٣ ـ مراعاة النمو الطبيعى فى تجربة الوحدات ، بالنسبة للمدارس التى تجرب فيها ، فالمدارس التى تطبق فيها الوحدات فى الصف الاول مثلا يستمر تطبيقها فى العام القادم فى الصفين الاول والثانى ... وهكذا أى بزيادة ٥٦ فصلا بالصف الاول .

٤ ـ تقويم الوحدات الدراسية وذلك بأن تقوم الادارة باختيار عشرة فصول فى الصف الثالث الابتدائى خمسة منها تمثل فصول الوحدات الدراسية التى بدأ التنفيذ فيها منذ الصف الاول ، وخمسة أخرى تسير بالطريقة التقليدية وتمثل مجموعة المقارنة. وتقوم الادارة بالاشراف على سير الدراسة فى هذه الفصول العشرة طوال العام للتوصل فى نهاية السنة الى معرفة الفرق بين الطريقتين من حيث المستوى التحصيلى ونمو شخصيات التلاميذ

٥ ـ ويتصل بالعملية السابقة بحث التغيرات التى تطرأ على المدرسين والمدرسات الذين اشتركوا فى التنفيذ وذلك فى مجال النمو المهنى نتيجة تنفيذ الوحدات الدراسية ، وتنظيم الاشراف عليها من ادارة البحوث .

٦ ـ فى ضوء نتائج تقويم التدريس بطريقة الوحدات الدراسية والتأكد من صلاحية الوحدات بعد مراجعتها ، يتفق مع ادارة التعليم الابتدائى وادارة معاهد المعلمين والمعلمات على خطة التوسع فى التجربة .

التخطيط الاجتماعي العـام في المدرسة

ملخص للمحاضرة التي ألقيت في ٥/٧/١٩٥٨

الدكتور مختار حمزة

مدير الاحصاء بوزارة التربية والتعليم

لكي نستطيع أن نتناول موضوع التخطيط الاجتماعي بالمدرسة لابد لنا من أن نقف قليلا عند انواع التخطيطات الأخرى القائمة بالمدرسة مثـــل التخطيط التعليمي والصحي والرياضي . فالمدرسة تتضمن عدا التخطيط الاجتماعي انواعا أخرى من التخطيطات بعضها قديم قدم المدرسة نفسها منذ آلاف السنين مثل التخطيط التعليمي وبعضها وجد في مراحل تالية مثل التخطيط الصحي والتخطيط الرياضي ، ولعل أحدثها جميعا هـــو التخطيط الاجتماعي .

فالتخطيط التعليمي هــو كما ذكرنا اقدم هذه التخطيطات نشــأ مع وظيفة المدرسة التي لم تكن تتعدى مهمة تلقين المعلومات وحشوها في أذهان التلاميذ دون اهتمام بأعدادهم للحيــاة كمواطنين صالحين في المجتمع . ولم تكن تهتم بهم كأفراد لهم مشاكلهم التي ينبغي تناولها ومحاولة ايجاد حلول لها . كما لم يكن للنشاط الثقافي أو للتربية الرياضية أو الاجتماعية أي مجال أو مكان . وكانت البرامج التعليمية تخطط في المكاتب بعيدا عن المدرسة ثم تفرض فرضا على التلاميذ الذين لم يكن من السهل عليهــم هضمها . ثم مرت الســـنون وتغيرت فلسفة المدرســـة وتغيرت بالتــالي الوسائل التي كانت تتبع في التخطيط التعليمي فأصبـــح المدرس يشترك اشتراكا فعليا في وضع المناهج التعليمية وفي تأليف الكتب المدرسية .

وبتغير فلسفة المدرسة ظهر التخطيط الرياضي الذي يتبلور في صورة حصر الامكانيات الموجودة بالمدرسة مثل الملاعب والأفنية وأنواع النشاط الرياضي الذي يمكن للتلاميذ ممارسته مثل كرة القدم أو السباحة . وفي ضوء هذا يمكن تخطيط البرنامج الرياضي ورسم الصورة المتوقعة للمجال الرياضي ، وبذلك تتم مهمــة تخطيط الخدمات الرياضـــية التي يمكن أن تقدمها المدرسة لتلاميــذها ... وعلى مثل هــذا النمط يتم التخطيط الصحي من كشف دوري الى تغذية الى نشر وسائل النظافة والى غير ذلك من الخدمات .

اما عن التخطيط الاجتماعي فاننا نجد انه يستهدف رسم برامج وقائية وأخرى علاجية وثالثــة انشائية او بنائية . كما يستهدف أيضــا تناول التلاميذ كأفراد وكجماعات بحيث تنعكس كل هذه الخدمات في النهــاية على التلميذ حتى توفر له الجو الذي يحقق له نموا متزنا في جميع النواحي من تعليمية واجتماعية ورياضية ... الخ وبحيث يكون هذا النمو متكاملا غير شاذ في ناحية واحدة على حساب النواحي الأخرى . وهــذا يتطلب

تضافر جهود جميع القائمين بالعمل فى المدرسة لامكان وضع وتحقيق البرامج والعمليات الاجتماعية .

ولعل هذه النقطة تدعونا لأن نتساءل عن ماهية البرامج الاجتماعية .. ومتى وكيف توضع ؟ ومن الذى يضعها ؟.. هل يضعها ناظر المدرسة أم المدرسون أم الاخصائى الاجتماعى ؟

أما عن ماهية البرامج الاجتماعية فى المدرسة فنستطيع أن نذكر نماذج منها تتمثل فى صورة جمعيات النشاط المختلفة والهوايات والأندية المدرسية ومراكز الخدمة العامة وغيرها من نواحى النشاط الاجتماعى بالاضافة الى الاهتمام بالحالات الفردية التى لها من الأهمية مايدعو لأن يكون لها مكان بارز عند وضع التخطيط الاجتماعى .

وأما عن المسئول عن وضع هذه البرامج ، فاننا نرى أن الناظر فى بعض المدارس هو الذى ينفرد بوضع الخطة وليس على الباقين الا تنفيذها . وفى مدارس أخرى يعمد الأخصائى الاجتماعى الى اعداد الخطة ثم اعتمادها من ناظر المدرسة لتصبح قابلة للتنفيذ . وكلا هذين الاجراءين خاطىء بلا شك اذ ينبغى أن يشترك الجميع فى وضع الخطة وأن يستفاد من جهود وآراء كل شخص بالمدرسة . ولهذا كان لزاما على الاخصائى الاجتماعى أن يعمل على كسب جميع من يعملون بالمدرسة ، فالاخصائى الاجتماعى الناجح هو الذى يعيش تماما فى جو المدرسة ويندمج فيه ويتعاون مع جميع أفرادها مكونا علاقات طيبة مع العاملين فيها حتى يستطيع بالتالى أن يحصل على تعاونهم معه وحتى يستطيع أن يستغل امكانياتهم وخبراتهم ومهاراتهم وجهودهم فى سبيل تحقيق الأهداف الاجتماعية للمدرسة . ويرتبط بهذا المستوى من العلاقات ضرورة عقد اجتماعات مستمرة بين الاخصائى الاجتماعى وناظر المدرسة باعتباره رئيسا للمؤسسة وبين الاخصائى والمدرسين باعتبارهم أعضاء فعالين فى لجان النشاط المختلفة . والأخصائى الاجتماعى فى هذه المواقف هو مولد الطاقة الذى يبعث القوى فى نواحى النشاط وهو الذى يقودها بالطريقة المناسبة وبالاسلوب الذى لايتعارض مع كيان الآخرين .

بعد أن تحدثنا عن ماهية البرامج الاجتماعية ثم عن المسئول عن هذه البرامج ، بقى علينا أن نتحدث عن الوقت الذى يتم فيه التخطيط العام لها . يتم التخطيط الاجتماعى ، ويشمل التخطيط العام للبرامج المختلفة، فى بدء العام الدراسى . ويتم هذا التخطيط بعد دراسة الامكانيات القائمة وحصر كل نواحى القوة فى كل من يعمل بالمدرسة للاستفادة منها واستغلالها ومعرفة الموارد المالية الموجودة . وفى ضوء هذا المسح وهذه البيانات يمكن تحديد الاطار العام والخطوط العريضة للموضوع وما يمكن أن يعترض تنفيذه من مشكلات أو صعوبات .

وينبغى أن تتضمن سياسة التخطيط العام الاهتمام بالبرامج الوقائية بجانب اهتمامها بالبرامج العلاجية ، بل أن الجانب الوقائى ينبغى أن ينال الاهتمام الاكبر . وتتبلور الناحية الوقائية فى صورة بحث البيئة التى يعيش فيها التلاميذ حيث تختلف من اقليم لأقليم بل ومن حى الى آخر . ويتبع هذا التغير اختلاف فى طبيعة العمل واختلاف فى سياسة التخطيط .

فالتخطيط الاجتماعى فى مدارس التعليم العام غيره فى التعليم الفنى فى نواح كثيرة وهو غيره أيضا فى معاهد المعلمين . ويختلف الأمر كذلك بالنسبة للبنين والبنات ، فالعمل مع الذكور غير العمل مع الأناث .

ومع ذلك فان هنـاك أهدافا عامة مشتركة فى كل هـذه الصور ، اذ يجب أن تهدف هذه البرامج فى النهاية الى تحقيق التكيف السليم للتلميذ مع بيئته فى الحاضر والمستقبل وان تتاح له فرص النجاح والرقى وأن يشعر انه جزء مهم فى المجتمع الذى يعيش فيه .

ومن المبادىء الهامة فى التخطيط الاجتماعى اشراك التلاميذ فى وضع البرامج وهذا يتوقف على مستوى التلاميذ أى على المرحلة التعليميـة التى ينتمون اليها . فتلميذ المرحلة الابتدائية قد لايستطيع أن يحقـق اشتراكا جديا فى وضع البرامج بينما تستطيع أن نتوقع من طالب الجامعة ان يشترك اشتراكا ايجابيا فعالا ، وبين هذا وذاك نجد تدرجا وخاصة بالنسبة لبرامج النشاط الجماعى .

ويجب على الاخصائى الاجتماعى أن يحتفظ بصورة كاملة للنشاط فى المدرسة كى يستطيع أن يقـوم نفسه وبرامجه والنشـاط الاجتمـاعى بالمدرسة . كما يجب أن تكون لديه صورة واضحة عن كل تلميذ تتضمن نواحى قوته ونواحى ضعفه . وليس من المفروض أن يقوم هـو بعمـل هذه الصورة بمفرده ولكنـه ينبغى أن يعتبر نفسـه مسئولا عن هـذه النواحى وملاحظة وتسجيل المعلومات التى تعتبر ذات أهميـة وقيمة فى العملية الاجتماعية .

والمفروض فى الاخصائى الاجتماعى أن يعمل وأن يلاحظ مالا يستطيع غيره عمله أو ملاحظته فى المجال الاجتماعى حتى يشعر الجميع بأهميـة عمل الاخصائى الاجتماعى . وكما سبق أن ذكرنا فان الهدف فى النهاية من هذا العمل وتلك الجهود ومن انواع النشاط المختلفة انما هـو خدمة التلميذ الفرد ومحاولة مساعدته على تحقيق التكيف السوى . على ان جهود الأخصائى الاجتماعى فى المدرسة يجب أن تقف عند حدها بالنسبة للحالات المعقدة التى يمكن لغيره من الاخصائيين المتفرغين لهـذه العملية والمتخصصين فى هـذا النوع من الخدمات بمكـاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية أن يتناولوها ، بينما يوفر جهـده هـو للحالات التى يمكن أن تستجيب بسرعة حرصا مصلحة المجموع .

وبعد ، فاننـا نستطيع أن نتبين من هـذا أن التخطيط الاجتماعى فى المدرسة يجب أن يرسم وأن يتم فى ضوء امكانياتها المادية والانسانية بغرض خدمة الطالب حتى يحقق نموا سليمـا متزنا وحتى يستطيع أن يتكيف تكيفا سويا فى المجتمع الذى يعيش فيه فى حاضره ومستقبله .



جزء من صورة : لبيتر بروبجل

وهو يمثل شحنة العقل الباطن الثائر . انه يمثل ايضا جوا من الغموض والبعد عن الواقع ، كما يمثل جوا من الفانتازيا والخرافة والغرابة . ويشعر الانسان أزاء الصورة باحساس غريب ويرى مخلوقات مركبة من صور حيوانية وانسانية . وهذا كله كان ينبوعا للحركة السيريالية في القرن العشرين

السيريالية فى الفن

بين الشعور واللاشعور

للاستاذ عبد الغنى النبوى الشال

المدرس بالمعهد العالى للتربية الفنية

أقبـل القرن العشرون وفى جعبته فلسفـات جـديدة فى الفكر والعلم والدين ، ثم أخذ يحاول كسر القيود فى كل ميدان من ميادين الفلسفات القديمة وبدأ يتحلل من تقاليدها ونظمها الموروثة المتعارف عليهـا . تلك النظم التى كانت تحد من النشاط الانسانى وتسيطر عليه سطرة كاملة . واستتبع هذا ـ بطبيعة الحال ـ أن تبـلورت تفسـيرات جديدة ووضحت اتجاهات حديثة نتيجة لهذا التفكير الانسانى المستقل .

وكان من بين هذه الاتجاهات الوليدة تيارات فنية ارتبط كل منها بمبدأ وبفلسفة وقانون .

والتيار الذى نحن بصدد التعرض له وتحليله هو السيريالية فى الفن التشكيلى «Surrealism» أو Superrealism

وقد صعب على الكثيرين فهـم هـذه المدرسـة الفنيـة ، ونتج عن ذلك تشويه لفكرتها وقلب لأوضاعها ، وذلك لانهم لم يدركوا فلسفة هذا الاتجاه الجديد ولم يتبينوا المعايير التى تستند اليها .

فبعض الناس كان يرى أن أعمال هذه المدرسة لا تعبر الا عن أشكال وألوان ليس بينها رباط أو وحدة أو انسجام . وقد ساعد على نشر هذه العقيدة الخاطئة جمهرة من النقاد تصدوا لمهاجمة هذا الاتجاه الجديد وكانوا متطرفين فى نقدهم تطرفا قاسيا . فقد كانوا يقولون حينا أن هذه المدرسة السيريالية ان هى الا مذهب نابع من الغرب ويفصح عن مثاليته المنحلة ، وللشرق تراثه الأصيل فى الفن . وكانوا ينادون حينا آخر بأن أصحاب هذا الاتجاه لا يعبرون الا عن آراء فردية وخبرات شخصية لا تمت بصـلة الى أحاسيس المجتمع ولا تلمسها الا لمسا خفيفا هينا .

وهنـاك جمهرة أخرى غير واعية تقف متساءلة أمام عمل فنى سيريالى فتقول : « ما معنى هذا ؟ ... ما اسم الموضوع ؟ ... ما هو غرض الفنان ، وما هو هـدفه ؟ » الى غير ذلك من المسـائل التى تفسد معـايير الرؤية والتذوق الفنى .

ونتيجة لهذا أصبح الفنان الذى يريد أن يجرى وراء هذا الاتجاه عرضة لهجوم عنيف قاس .

أما طالب الفن ودارسـه ، فانه سرعان ما يندفع فى تيـار السيرياليـة ويخضع لها . ويرجع ذلك الى عامل أو أكثر من العوامل الآتية :

١ ــ يرى طالب الفن فى هــذا الاتجاه الجديد انطلاقا غير مقيد بقانون أو معيار •

٢ ــ يعتقد طالب الفن اعتقادا خاطئا أن هذا الفن يسهل تنفيذه •

٣ ــ ويحس طالب الفن أن هذا الطريق يدنيه من المجد الفنى بسرعة ويساعده على الابتكار بعد وقت قصير •

٤ ــ هذا الى أن هناك أسماء لامعة من الفنــانين العالميين اعتنقوا هذا المبدأ الجديد فوصلوا الى قمة المجد • وهذه الحقيقــة تغرى طالب الفن على اقتفاء أثر هؤلاء وتقليدهم •

وفى ضوء هذه المقــدمة ، وعلى أسس هذا العرض نبحث اتجاه هــذه المدرسة وأهدافها وفلسفتها •

لقد أطلق على هذه المدرسة الجديدة اسم « السيريالية » فى عام ١٩٢٤ وذلك بعد التصريح الأول الذى أعلنه الشــاعر آندريه بريتون «André Breton» ، ثم ذاع صيت هذه المدرسة وانتشرت اتجاهاتها فى ميادين التصوير والشعر والنحت والدراما والعمارة وفن الاعلان وغيرها •

ولم تكن هذه الحركة جديدة فى أسلوبها ، ولكنها اعتمدت على أرضية سابقة وحركة مهدت لها هى حركة « الدادا » « Dadaism »

ونحن ــ وان لم نكن بصــدد التعرض للدادية بشىء من التفصــيل ــ نستطيع أن نذكر كلمة عامة عنها • انها حركة ثورية نبعت أثناء الحرب العــالمية الأولى وفى ابان ما كانت تحدثه من تخريب وضــجيج • فكانت هذه الحركة تهدف الى تحطيم كل القيم التى يحترمها الفن ويستند اليها ، والى معارضة الاوضاع الســائدة • وقد أطلق على هذه الحركة هذا الاسم الســاخر ، أى الحصــان « الدمية » الذى يركبه الاطفــال فى السيرك أو « المراجيح » ، هذا الحصــان الدمية الذى يسير على غير هدى أو وعى منه ولا يدرك اتجاهه هنا أو هناك ، نظرا لمــا بين هذه الحركة وذلك الحصان من تشابه كبير •

ولدت هذه الحركة فى مدينة زيورخ بين عام ١٩١٠ وعام ١٩١٦ ، ثم انتشرت بعد ذلك فى فرنسا وألمانيا منذ ذلك التــاريخ الى عام ١٩٢٢ ، وقد تزعمها « تشيريكو » «Chirico» ثم انضم اليها فنانون من مختلف الجنسيات جمعتهم فلسفة التحرر الشامل والانطلاق الكامل فى الاوضاع الشــائعة فى المجتمع . وكانت هــذه الحركة تعتمد فى تعبيرها الفنى على عنصر التلقائية واصطبغت أعمال فنانيها بروح تائهة غير مستقرة •

ولقد كان هذا الاتجاه دعامة وأساسا حاولت المدرســة السيريالية أن تبنى عليهما بناء جديدا شامخا بدأته فى عام ١٩٢٤

وتزعم الحركة السيريالية الجديدة فنانون مختلفو الجنسيات هم : « آرب «Arp» » ، و « سلفادور دالى «Salvador Dali» و « جون ميرو «Joan Miro» الاسبانيون ، و « جورجيو تشيريكو «Giorgio Chirico»



المدينة المضاءة　　　　للفنان شاجال

انها عبارة عن وحدات مبعثرة مليئة بالرمز وباشـــكال لا ترتبط بالواقع المحسوس كثيرا· وترى الى يسارالصورة مخلوقا يلعب الكمان ، وفي وسطها فتاة ترقص برأس حيوان ومصباحا يضيء ،ورجلا فوق أسطح المنازل.وتلاحظ أيضا جوا من الشاعرية شبيه بتلك الاجواء التي تراها في عالم الاحلام ·

الايطالى ،.و « مارك شاجال «Marc Chagal» » الروسى ، و « اندرى ماسون «André Masson» » الفرنسى ٠

ونتعرض الآن لفلسفة هذه المدرسة ٠ ويمكننا أن نلخص هذه السياسة فيما يأتى :

١ ــ يرى الرواد الأوائل لهذا الطراز الفني أن سلوك الفرد فى حياته الواقعية لا يمثل غير جزء ضئيل جدا من كيانه ، فى حين أن الجزء الأكبر الذى يسير الفرد بمقتضاه فى هذا السلوك هو عبارة عن شحنة قوية مركزها العقل الباطن المستور واللاشعور والاحلام ٠ وقد قيل مجازا انه اذا كان سلوك الفرد تسيره دوافع شعورية مقدارها واحد صحيح ، فان الدوافع اللاشعورية التى تشترك فى التأثير على سلوك الفرد تبلغ خمسة أمثال هذا الواحد الصحيح ٠ وقد تعرض لهذه النسبة ثلاثة من أساتذة جامعة كولومبيا هم :

(١) ا٠م٠أب جون : Everard M. Up John

(٢) پول٠س٠ونجرت : Paul S. Wingert.

(٣) چين٠ج٠ماهلر : Jane Gaston Mahler

فقد ذكر هؤلاء فى كتابهم » تاريخ فن العالم » الذى أصدروه فى عام ١٩٤٩ أن نسبة الدوافع اللاشعورية الى الدوافع الشعورية قد تصل الى تسعة الى واحد ــ لاخمسة الى واحد ــ وهى النسبة التى أشرنا اليها من قبل ٠ وهذا هو السبب الذى جعلهم يلجأون الى اللاشعور يستمدون منه وحيهم الفنى ٠

٢ ــ فالفنان ــ اذن ــ يمثل الاحلام ودنيا اللاشعور المليئة بالظلمة والغموض حينا ، وبالضياء والنور حينا آخر ٠ انه يمثل تلك الدنيا التى تحوى أجواء من الشاعرية الجميلة حينا ، المخيفة حينا آخر . كما تحوى عناصر غريبة صامتة أو متحركة ، وأفكارا غير واضحة المعالم ، ونماذج مبعثرة هنا وهناك ، نماذج مهزوزة غير ثابتة الدعائم والأركان تبدو لعين الرأى مفككة لا اتصال بينها ٠

وقد كان الفضل فى توجيه الفنانين هذه الوجهة من العقائد لتعاليم فرويد فى التحليل النفسى ، فقد كان لهذه التعاليم أثر قوى فى بناء هذه المدرسة وتشكيل فلسفتها .

٣ ــ ويرى هؤلاء أيضا أن الفنان لا ينقل الاشياء أو العناصر كما هى فى الطبيعة ، ولكنه ينقلها محملة بما نسميه ــ مجازا ــ بتناسخ الارواح ، فالسيريالية تتعارض مع الطبيعة وانطباعاتها الحسية ، ذلك لان الوحدات والاشياء التى يصورها الفنان السيريالى تبدو لنا محملة بأرواح أخرى قد تكون بعيدة عن طبيعة هذه الاشياء بعدا شاسعا ٠

٤ ــ يتكون العمل الفنى ــ هنا ــ من قطع أو شظايا «Fragments» تبدو مبعثرة هنا وهناك وليس بينها ألفة أو وحدة ظاهرة ٠ ويقول الفنانون فى تبرير هذه الظاهرة ان تلك الشظايا المتناثرة التى تتكون منها الصورة

ليست مفككة ، ولكنها وثيقة الصلة بعضها ببعض • فحذاء سيدة فى صورة ومعه زجاجة لبن تستقر فيه ، بينهما علاقة أكيدة وربط جنسى ، ذلك لان حذاء المرأة له مضمونه ومفهومه عند رجال التحليل النفسى ، وله تفسيرات عديدة •

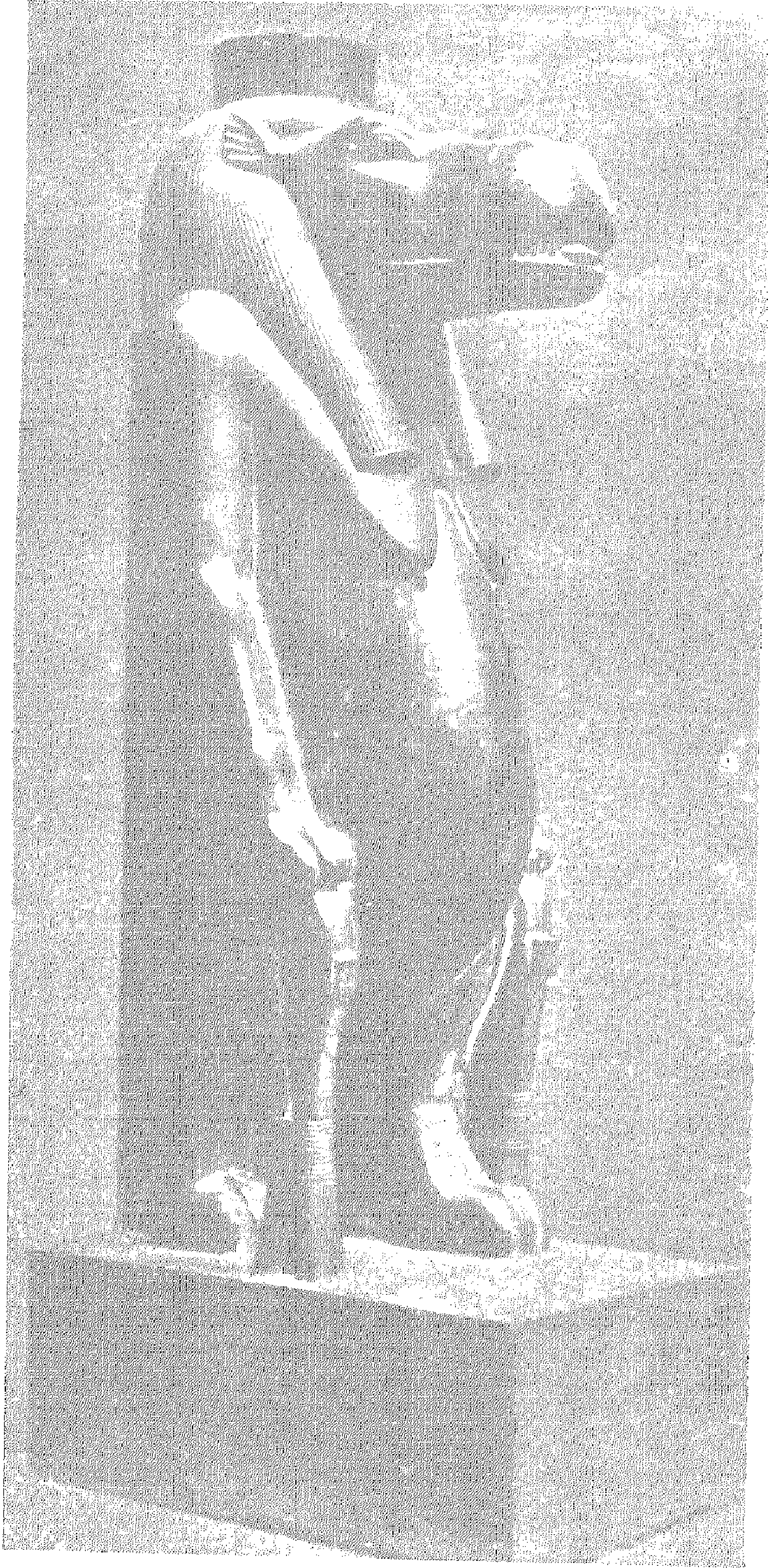
٥ ـ ولو ترك هؤلاء الفنانون أنفسهم لهذه المتناثرات فربما افتقر عملهم الفنى الى مانسميه ـ فى الفن ـ بالوحدة التى تضم شتات العناصر المختلفة • ولذلك تراهم يدفعون هذه التهمة عن أنفسهم فيدعون انهم يجمعون كل هذه الشظايا المتناثرات ويسيرونها بعقل واع شعورى بناء منظم ، فى وحدة وتآلف فنى بحيث يخضع العمل الفنى فى آخر الأمر الى كم متعادل من اللاشعور والشعور •

٦ ـ كذلك ترى السيرياليين يدفعون عن أنفسهم مايتهمهم به معارضوهم من أن فنهم يشبه فن المجانين أو المصابين بنوبات هيستيرية عصبية ، ومن ثم كان فنهم تعبيرا عن عقولهم الباطنة ولا شعورهم المريض المعقد • انهم يقولون ان فنهم يخالف فن المجانين ، ذلك لأن الفرد المعتل نفسيا ـ حين يعبر ـ فانما يعبر عن عقدة أو عقد سببت له هذا الدوران فى حلقات مفرغة ومن ثم تراه يدور فى تعبيراته نتيجة لهذه الصدمات التى يلف حولها • هذا فى الوقت الذى لايمانع فيه السيرياليون فى الانطلاق الحر الفياض والتداعى المطلق ، بل ويتقبلون كل مايفيضه خيالهم عليهم . ولكنهم يرون ـ مع هذا ـ أنهم يسيطرون فى الوقت نفسه على هذه الشحنة سيطرة منظمة واعية ارادية ، ويوجهونها الوجهة الفنية التى يستهدفونها ، ومن ثم يحصلون على الكم المتآلف بين اللاشعور والشعور .

٧ ـ وهناك عنصر آخر يدخل فى الاعتبار ، هو عنصر الجمهور والنقاد الذين يتهمون السيرياليين بأنهم فنانين أنانيين ، يعبرون عن صدماتهم وعقدهم النفسية الخاصة فى الوقت الذى يعتقدون فيه أنهم فى غنى عن أزماتهم واهتزازاتهم النفسية هذه .

وحقيقة الأمر أن الفنان حين يعبر عن دنيا من الفانتازيا والخرافة ، فانما يعبر عن أحاسيس الجماعة كذلك . فالفنان عبقرية فريدة ملهمة ، لها استعدادها وقدراتها الخاصة ، ولها بصيرة مدركة حساسة ، تزيد على حساسية كثيرين من جمهرة الناس • ومن ثم نرى أن الفنان هو خير بوتقة تصهر أحاسيس الجماعة والمجتمع ـ وقد كان كذلك فى مختلف العصور والازمان • وأصبح الفنان ـ وحده ـ قادرا على ابراز هذه الشحنة •

٨ ـ وكان لزاما على الفنان السيريالى ـ اذن ـ أن يلجأ الى فن الرجل الفطرى البدائى ، وهو الفن المحمل بخرافات وأرواح غريبة ، وعالم غير محسوس ، يظهر له فى الاحلام حينا ، وفى الاساطير حينا آخر • لقد لجأ السيريالى الى هذه الحياة وأخذ يدرسها ويستلهم منها معرفة وخبرة • كما لجأ الى دنيا الاطفال وفنونهم نظرا لما تتسم به من براءة وانطلاق وسهولة وبساطة فى التعبير ، وشاعرية جميلة . فالطفل يعبر عن فانتازيا الحياة . اذا رسم شجرة مثلا فانه لايرسم ماديتها بقدر مايرسم شاعريتها ورمزيتها والفنان الفطرى الذى يعبر عن احاسيس الجماعة بالشكل أو الحركة أو الرقص أو غيرها ، انما يعبر عن ذلك كله فى جو ملىء بالسحر والارواح



تمثال مصرى قديم من حجر الشست الاخضر للآلهة « تا أورت » ، وهى ممثلة على هيئة فرس النهر منتصبا على ساقيه الخلفيتين . انها ترمز الى أنها حامية الحبالى . والفنان هنا جمع فى التمثال بين صفات غير واقعية .

والتعويذات ، جو محمل بأطياف وأشباح وقوى خفية تجعل منه جو غريبا غامضا . وهذا الانتاج الفني وفلسفته هو الذى دفع الفنان السيريالى لدراسته وتحليله . والسيرياليون حين يدرسون مثل هذه الفنون لايقلدونها ولا ينقلونها عن غيرهم . بل أنهم يشحنون بشحنة من الخبرات تساعدهم على ايضاح فلسفاتهم المميزة .

٩ ــ ونحن نعتقد أن مثل هذا الخيال وتلك الاحلام وأجواء الفانتازيا الخرافية ليست وليدة القرن العشرين ، ولكن لها جذور قديمة بعيدة . فأعمال جيروم بوش «Jerome Bosch» (١٤٥٠ ــ ١٥٩٠م) وأعمال بيتر برويجل «Pieter Bruegel» (١٥٢٥ــ١٥٦٩م) توضح لنا كيف تعرض الفنان للتعبير عن هذه الاجواء الحالمة الخرافية التى ليس لها مثيل فى عالم الحس والواقع .

١٠ ــ فاذا بعدنا قليلا فى التاريخ وجدنا أن الفنان المصرى القديم قد غاص بخياله فى دنيا الخلود ودنيا الموت . فنراه مثلا يعبر عما تختلج به نفسه . لقد تخيل الثعابين بأرجل كأرجل الناس وأجنحة كأجنحة الطير . نراه يعبر عن آلهة فيشكلهم بأشكال بنائيةخيالية . وكان كل هذا الرصيد نتيجة لأحاسيس المجتمع وعالم الغيب وخياله ، ومستمدا من دنيا غامضة عبر عنها الفنان بعد أن استشفها من قرارة نفسه وخياله ، وفى حالة شعورية واعية أخرجها الى عالمه المحسوس .

المعلمون فى اسبانيا (١)

للسيدة زينب محرز

بقسم تبادل المعلومات التربوية

بمركز الوثائق التربوية

للمدرس فى اسبانيا مكانة اجتماعية مرموقة بفضل عنـــاية الحكومة والنقابات التعليمية به . اذ تحرص الحكومات دائما عنــد سنها القوانين الخاصة بمراحل التعليم المختلفة ان تفرد لكل منها بابا خاصا بالمدرسين اللازمين للعمــل فيها ، تنص فيه على طريقة اعــداده وحقوقه وواجباته ومرتباته وعلاواته ونظم ترقيته واجازاته والخدمات الاجتماعية التى تقدمها له ، وفضلا عن هذا اصدرت قانونا خاصا به جمعت فيه كل ما يهم المعلم معرفته وينظم العلاقة بينه وبين الدولة .

ترى القوانين والنظم الاسبانية ان المدرس هو الشخصية الحقيقية التى نسهم فى تربية الاطفال ، لذلك اعتبرته مفوض الآباء أمام الحكومة فى تربية ابنائهم ، ففرضت عليه ان يكون مثالا للرجولة الكاملة والاخلاق الحميدة ، ونصت فى قوانينها على واجباته كما بينت حقوقه .

معـــاهد اعداد المعلمين :

ومدرسو جميع المراحل التعليمية العامة فى اسبانيا فريقان : فريق يعتبر الناحية التربوية أساس تخصصه ، والآخر يعتبر التخصص فى المادة العلمية هو الاساس .

والفريق الاول يشمل اما خريجى معاهد المعلمين الخاصة لاعداد مدرسى المرحلة الاولى ، وأما خريجى اقســام التربية بكليات الآداب بالجامعــات المختلفة ، وهؤلاء يعملون بالمدارس الثانوية وبالتفتيش وخاصة بمدارس المرحلة الاولى وهم المسئولون ايضا عن تنفيذ النظم والتعليمات التربوية بالمدارس .

أما الفريق الآخر فهم من خريجى المعاهد الآتية :

١ ـ الاقسام المختلفة بالكليات الجامعية المختلفة ، وهؤلاء يقومون بتدريس المواد العلمية المختلفة .

---

(١) اعد مركز الوثائق التربويه مجموعه من الدراسات عن التعليم فى آسبانيا باللغه العربيه بغية معونه الباحثين فى هذه الناحيه كما ترجم عدة قوانين منها : (ا) قانون التعليم بالمرحله الاولى (ب) قانون التعليم بالمرحله المتوســطه (ج) قانون الجامعات الاســـــبانيه (د) قانون الجدمعات العملية فى آسبانيا .

٢ ـ اكاديميات قادة الشباب ويقومون بتدريس المواد التكميلية بالمدارس كالاشغال الفنية والالعاب الرياضية والتدبير المنزلى كما يقومون بتدريس التربية الوطنية والسياسية .

٣ ـ المدارس الدينية ويقومون بتدريس الدين فى مختلف المدارس .

تعيين المعلمين فى اسبانيا :

لا يعين اى مدرس فى مرحلة الا بعد ان يجتاز بنجاح امتحانا خاصا بالتوظف (حتى ولو كان من حملة المؤهلات التربوية) . ويعقد هذا الامتحان سنويا بالمناطق التعليمية المختلفة بعد ان تعلن كل منطقة عن عدد الوظائف الشاغرة بها . ويعلن عن هذه الوظائف فى الاجازات الصيفية وقبل بداية العام الدراسى بوقت كاف .

ويشمل هذا الامتحان اختبارات تحريرية وشفوية وعملية فى المواد الثقافية والتربوية والمهنية ، ويعقد امام لجان تعينها المناطق التعليمية . وتختلف اللجان الخاصة بامتحان المدرسات عن لجان امتحان المدرسين .

ويتقدم لهذه الامتحانات الراغبون فى التعيين او فى النقل الى احدى تلك الوظائف اذا ما توافرت فيهم الشروط المطلوبة . وللطالب حق التقدم لامتحان اية منطقة يرغب فى العمل فيها . وتحدد أقدميته فيها بأسبقيته فى نتيجة هذا الامتحان .

ولتقدير عدد الوظائف المطلوب الاعلان عنها تحصر الاماكن الشاغرة فعلا فى مدارس المنطقة ، ثم يضاف اليها نسبة مئوية تبلغ ٢٥ ٪ منها وذلك لتغطية العجز الذى قد يحدث نتيجة الغياب او الرسوب فى الامتحان .

وللناجحين فى هذا الامتحان الحق فى اختيار مكان التعيين بالمنطقة التى نجح فيها ، مع مراعاة ان لصاحب الدرجة العليا (أو من ينيبه عنه) حق أسبقية الاختيار . على ان المدرسين الذين لا يتمكنون من اختيار اماكنهم لاى سبب من الاسباب ملزمون بقبول التعيين فى الجهة التى تعينها لهم لجنة الامتحان من بين الجهات الشاغرة التى تبقى لديهم دون ارتباطهم برغباتهم .

اما العدد الزائد عن حاجة الاماكن الشاغرة وهو العدد المتبقى من نسبة ال ٢٥ ٪ الاضافية ـ فمن جاء ترتيبهم متأخرا فى كشوف نجاح التوظف ـ فعليهم أن ينتظروا الى ان يختاروا أماكن تعيينهم من بين الاماكن التى يعلن عنها فيما بعد .

فئات المدرسين :

هناك اكثر من نوع من المدرسين فى اسبانيا ، وخاصة بين مدرسى المرحلة الاولى . فهناك جماعة تقوم فعلا بالتدريس ، ويعرف هؤلاء بالمدرسين الاساسيين ، وجماعة اخرى تعتبر زائدة عن الحاجة ، ولكن افرادها ناجحون فى امتحان التعيين ، وهؤلاء يعملون بصفة وقتية كمدرسين احتياطيين

يقومون بالعمل فى الوظائف التى تخلو اثناء العام الدراسى نتيجة الوفاة او المرض او الترقى او الانتداب .

ويلاحظ ان مدة عمل هؤلاء كمدرسين احتياطيين تعتبر كأنها فترة خدمة فى أول مدرسة يعينون فيها .

وينضم الى هذه الجماعة ايضا فريق من خريجى معاهد المعلمين ممن لم يتح لهم الحظ فرصة الاشتراك فى امتحانات التوظف ، وهؤلاء يعينون وفق كادر خاص للعمل وقتيا فى المدارس الخاصة بمكافحة الامية او فى بعض الوظائف بالمنطقة او كمدرسين احتياطيين اذا لزم الامر . ويفضل فى التعيين فى هذه الوظائف ابناء المدرسين او ايتامهم ويبقون بها الى ان يعينوا بعد تأديتهم امتحان التوظف بنجاح فى وظائف التدريس الاساسية او الاحتياطية .

مدرسو الضرورة :

وهناك نوع من المدرسين يستعان بهم فى التدريس بالمرحلة الاولى ، ويعرفون باسم مدرسى الضرورة . وهؤلاء يعينون فى المدارس الصغيرة بالمناطق قليلة السكان التى لا يصل عددها الى ٥٠٠ نسمة . ويشترط فيهم ان يكونوا قد اتموا دراستهم الدينية او المدنية فقط دون الدراسة التربوية .

كذلك يعمل فى تلك المدارس فئة من خريجى الاقسام الاولى بأكاديميات قادة الشباب . ويعرف هؤلاء باسم « المربين المساعدين » كما يعمل بها ايضا جماعة لا يحمل افرادها هذا اللقب ولكنهم يصلحون للقيام بالتدريس .

والمدرسون المربون يرجعون فى شئونهم الخاصة الى مجالس التعليم بالمديريات أو البلديات وكذلك الى ادارة التفتيش . اما المربون المساعدون فيشرف عليهم مدرس من المنطقة المجاورة يعينه التفتيش .

مدرسو المرحلة الثانوية :

وينقسم هؤلاء الى فئات أو درجات هى :

أساتذة ــ مدرسون متخصصون ــ مدرسون مساعدون ــ معيدون .

والاساتذة هم من حملة ليسانس الآداب او العلوم او شهادة الرسم من مدرسة الفنون الجميلة العليا . وهؤلاء يكونون هيئة ذات كادر خاص يقسمهم طبقات وتحدث الترقية بينهم بالاقدمية .

أما المدرسون المتخصصون فهم القائمون على تدريس اللغات الحديثة والعلوم الفنية والاشغال اليدوية وجميع المواد التى يمكن اعتبارها موادا تكميلية ، ومنهم ايضا مدرسو التربية الوطنية والرياضية والتدبير المنزلى ممن تعينهم جبهة الشباب .

والمدرسون المساعدون هم مساعدو الاساتذة للمواد الاساسية وهم ايضا من خريجي الجامعات ويحلون محل الاساتذة في غيابهم او عند مراجعة الدروس كما عليهم مساعدتهم في تأدية الواجبات التعليمية والتربوية التي تطلب منهم .

والمعيدون هم من خريجي الجامعات ايضا ومهمتهم المساعدة في الحصص العملية .

ويلاحظ ان مدرسي الدين يعتبرون من هيئة الاساتذة وتعينهم الوزارة بعد ترشيح الكنيسة لهم .

هيئة التدريس في الجامعات :

وهؤلاء ينقسمون الى اساتذة ذوى كراسي للمواد المختلفة ــ ومدرسين مساعدين ــ ومعيدين .

والمهم هنا ان الاستاذ لا يعين في درجة الا بعد ان يؤدى امتحانا امام لجنة يؤلفها وزير التربية وتتكون من خمسة اعضاء ، ثلاثة منهم على الاقل من الاساتذة اصحاب الكراسي في هذه المادة او ما يماثلها في الجامعات الاخرى واحد المختصين في تلك المادة . ويشترط في الرئيس ان يكون عضــوا في المجلس الاعلى للابحاث العلمية او المجلس الوطني الاعلى للتعليم ويشمل هذا الامتحان موادا تحريرية وشفوية ونظرية وعملية .

ويشترط في طالب الاشتراك في هذا الامتحان ان يكون مستوفيا عــدة شروط منها الحصول على درجة الدكتوراه والعمل لمدة معينة في التعليم الجامعي او العالي او معاهد الابحاث وان تكون له ابحاثه في مادة تخصصه .

هذا ويمكن ان يكون للمادة العلمية الواحدة اثنان من الاساتذة ، وذلك اذا كان عدد طلبة هذه المــادة كبيرا .

تدريب المدرسين :

تقوم وزارة التربية الاسبانية بتدريب المدرسين على اختلاف انواعهم ــ تربويين وغير تربويين ــ اثناء مدة الخدمة ويعتبر هذا التدريب واجبا من الواجبات المفروضة على المدرس تنص عليه القوانين .

وتشترك مع الوزارة في تلك المهمة عدة هيئات منها الجامعات والمجلس الاعلى للبحوث القومية ممثلا في القسم التربوى به وهو معهد سان خوسيه دى كلاسانز . وتنظم اقسام التربية بكلية الآداب دراسات خاصــة لهذا الغرض ، كذلك تقوم به معاهد اعداد معلمي المرحلة الاولى .

التنقــلات :

يكاد يكون المدرســون مثبتين في المدارس التي يعينون فيها ، ولا يتم النقل من مدرسة الى اخرى في نفس المنطقــة الا بناء على طلب المدرس

مشفوعا بمبرراته على ان هذا الطلب لا يجب ان يقدم الا بعد مضى عامين على الاقل من التعيين فى المدرسة التى يعمل بها المدرس . اما النقل من من منطقة الى اخرى فلا يتم الا عن طريق النجاح فى امتحانات التعيين التى تعقدها المناطق المختلفة لملء الاماكن الشاغرة بها سنويا كما سبق ذكره . ونظام البدل مشروع بين هيئات المدرسين الا انه لا يتم ايضا الا وفق شروط خاصة منها ان تكون المدرسة المرغوب النقل اليها فى منطقة معادلة من حيث كثافة سكانها للمنطقة المنقول منها .

كادر المعلمين :

يخضع المدرس الاسبانى فى معاملاته المالية لكادر خاص محدد فيه عدد الوظائف لكل درجة من درجات سلم التوظف . وينفصل سلم التوظف المدرسات عن سلم التوظف للمدرسين رغم ان النظام المالى موحد بين الجنسين ، ونسبة تقرير الوظائف بينهما دائما محفوظة .

ويرقى المدرس من وظيفة الى اخرى وبالتالي من وضع مالى الى آخر اذا توفرت فيه الشروط اللازمة للوظيفة الجديدة واهمها :

١ ــ قضاء فترة زمنية معينة فى الوظيفة السابقة .

٢ ــ اجتياز امتحان ترقى للوظيفة الجديدة .

ومع ذلك يعمل للاقدمية الاعتبار الاول عند ترقية الناجحين فى امتحان الترقى .

ويعقد هذا الامتحان فى المناطق التعليمية بعد ان يعلن عن الوظائف الشاغرة فى الجريدة الرسمية مع بيان وضعها المالى والادارى . وتتم هذه الامتحانات وهذا الاعلان شهريا ــ اذا ما وجدت اماكن شاغرة ــ وعلى ذلك تجرى الترقيات باستمرار شهريا ، فيعلن عنها فى العشرة ايام الاخيرة من الشهر . وتتم نتيجتها وتظهر فى العشرة ايام الاولى من الشهر التالى وهكذا .

وتختلف المرتبات باختلاف الدرجات وكذلك باختلاف المؤهلات . فمدرس المرحلة الاولى كان يتقاضى مرتبا اساسيا عند التعيين قيمته ١٤٣٧٩٠ بيزته فى العام حتى سنة ٥٥/١٩٥٦ ، الا انه فى مايو سنة ١٩٥٦ ارتفع هذا المرتب الى ٢١٧٧٥ بيزته فى العام اى بنسبة قدرها ٥١ ٪ . اما المرتبات الاساسية لمدرس المرحلة الثانوية (خريجى الجامعات والمعاهد العليا) فكانت تبدأ من ١٤٠٠٠ بيزته وتصل الى ٣٢٠٠٠ ، وذلك قبل الزيادة السابق ذكرها التى تمت فى مايو سنة ١٩٥٦ ، وكانت المرتبات الاساسية لمدرسى الجامعات تتراوح بين ١٦٨٠٠٠ (١) ، ٣٥٠٠٠ بيزته فى السنة ، الا انها زادت ايضا بنسبة تتراوح بين ٢٥ ، ٦٠ ٪ .

وعلاوة على هذه المرتبات الاساسية هناك مرتبات اضافية تصرف

---

(١) الجنيه المصرى = ١١١٫٦٧ بيزته

للمدرسين بناء على نصوص القوانين التعليمية . ومن هـذه المرتبات بدل السكن (لغير المتمتعين بالسكن فى بيوت المدرسين) وعلاوة الابناء وذلك علاوة على منح المدرسين مرتب شهرين اضافيين سنويا بمناسبة الاعياد الكبرى فى الدولة .

ويمتاز المدرس بمعاهد المعلمين بتمتعه بنسبة معينة من مرتبه ، تعطى له كل عام من حصيلة التعليم الحكومى او الخاص مكافأة له على اشرافه وأعماله العلمية .

اما عن العـلاوات الدورية فتعطى كل خمس سـنوات لمدرسى المرحلة الاولى ويبلغ مقدارها ۱۰۰۰ بيزته .

الاجازات :

تنقسم الاجازات هناك ايضا الى اجازات مرضية واعتيادية ودراسـية واجازات وضع .

أما عن الاجازات المرضية فمدتها خمسة عشر يوما قابلة للتجـديد ، وتعطى بمرتب وقد تمتد الى ستة اشهر بمرتب كامل ايضا ، وتطلب هذه الاجازات من المجالس التعليمية المحلية فى المناطق التعليمية بناء على شهادة الطبيب ، واثناء قيـام المدرس بهذه الاجازة يحل محله أحد المدرسين الاحتياطيين دون ان يتناول اجرا اضافيا على هذا العمل .

أما أجازات الوضع فمقدارها ٤٠ يوما قبله ومثلها بعده ، وتعطى بناء على شهادة الطبيب فى الشهر الثامن من الوضع . ويقوم بالعمـل فى اثناء غيابها مدرسات احتياطيات بنفس النظام دون تقاضيها مكافأة عن ذلك .

والاجازات الاعتيادية تختلف مدتها حسب الاسباب الداعية لها . فمنها اجازات مدتها ثمانية أيام ، واخرى مدتها خمسة عشر يوما أو ثلاثة اشهر بدون مرتب . ومنها اجازات خاصة بالدراسة ، وتستمر مدتها طوال الفترة الدراسية ، وتعطى هذه بدون مرتب .

وتمنح الاجازة التى مدتها ثمانية ايام للظروف الطارئة وبناء على طلب شفهى أولا ثم يتقدم المدرس بالوثائق اللازمة بعد عودته .

اما اجازة الخمسة عشر يوما فلا يمنحها الا الوزير والمدير العام للتعليم الابتدائى . وذلك فى الظروف القاسية .

ولا يقوم المدرس باجازة الثلاثة اشهر بدون مرتب الا بعد ان يصرح له بها وبعد ان يعين بديله . وتعطى هذه الاجازة بقصد الاستعداد للدخول فى امتحانات او اختبارات دراسية تثبتها الوثائق التى يتقدم بها طالب الاجازة ، ولذلك فهى لا تعطى الا مرة واحدة طوال الفترة الدراسية .

أما الاجازات الدراسية فتختلف مدتها باختلاف مدة الدراسة الراغب فيها المدرس ولا تمنح الا بشروط خاصة .

وهناك اجازات اخرى طويلة الامد تتراوح مدتها مابين السنة والعشر

سنوات ، وهى تعطى لظروف خاصة وبشرط ان يكون المدرس قد امضى سنتين على الاقل فى الخدمة . ومن اهم الظروف التى تعطى فيها هذه الاجازة ما يأتى :

١ ــ عند طلب الموظف لتأدية الخدمة العسكرية .

٢ ــ اذا عين بمرسوم خاص فى وظيفة أخرى .

٣ ــ اذا مرض الموظف لفترة طويلة زادت عن مدة الاجازة المقررة له قانونا ــ وفى هذه الحالات يعطى الموظف مرتبه كاملا .

المعـــاش :

يحال المدرس والمدرسة قانونا الى المعاش فى سن السبعين ، الا ان له الحق فى طلب تلك الاحالة فى حالة عدم قدرته الصحية على العمل بناء على راى القومسيون الطبى . وله الحق فى طلب ذلك وهو فى سن الستين . ويعتبر المدرس فى تلك الحالة محالا على الاستيداع يتقاضى مرتبه كاملا طوال تلك المدة .

وتتراوح نسبة المعاش بين ٤٠ و ٨٠ ٪ من المرتب .

الخدمات الاجتماعية للمدرس والمدرسة :

من اول الخدمات التى تقدمها الحكومة الاسبانية الى المدرسين بيان حقوقهم وواجباتهم واضحة جلية فى باب خاص تضعه فى صلب القوانين التعليمية لكل مرحلة .

ومن الخدمات التى يفخر بها المدرس الاسبانى ان له جمعيات تعاونية تنص عليها القوانين التعليمية ايضا موضحة مهماتها وتكوينها وغير ذلك .

ومن أهم الخدمات التى تقدمها تلك الجمعيات :

١ ــ تسهيل تربية اولاد المشتركين فيها بالمدارس المختلفة وذلك بمنحهم منحا دراسية او ادخالهم بالمدارس الداخلية مجانا .

٢ ــ تأمين اعضاء الاسرة فى حالةوفاة عائلها أو انقطاعه عن العمل .

٣ ــ تعويض المشتركين فيها عما ينقصهم بسبب توقفهم عن العمل لاصابتهم بأمراض خطيرة .

٤ ــ تحسين المعاشات وخاصة معاش الارامل والايتام .

٥ ــ تقديم خدمات اجتماعية اخرى كالسلف والمنح والترفيه عن المدرسين وتوفير سبل المعيشة وسبل العلاج الصحى مجانا او بأجر زهيد جدا

وبجانب هذه الجمعيات التعاونية توجد نقابات خاصة بهيئات التدريس المختلفة مهمتها الاشتراك فى ادارة شئون الهيئة التى تمثلها وفى المجلس الاعلى للتعليم وفى الجمعيات التعاونية الحكومية وفى الهيئات الاخرى ذات

الصبغة المهنيه او الاجتماعية التى تهدف الى رفع مستوى التعليم

ويلاحظ انه لكل فئة من فئات المدرسين نقابة خاصة بها وتعتبر كل مدرس من فئتها عضوا فيها بحكم القانون .

هذا و لهيئات التعليم امتيازات خاصة بها تعترف بها الدولة وتقرها منها :

١ ـ انهم معفون من تقديم الخدمات الشخصية ـ كاصلاح مرافق البلاد وغيرها مما هو مفروض على كل موظف فى الدولة ـ كما تعفى مرتباتهم من خصم تكاليف او تعويض هذه الخدمة .

٢ ـ كذلك تبنى الدولة مساكن المدرسين وتعتبر تلك المساكن من الابنية المدرسية التى تقرر الدولة انشائها مع انشاء المدارس نفسها ، وتعطى هذه المساكن مجانا للمدرسين كما تدفع لهم الحكومة وبالاصح المجالس البلدية ـ التكاليف اللازمة لها من تدفئة وتنظيم وانارة وغير ذلك .

وفى حالة عدم توفر المسكن الحكومى اللازم تدفع الحكومة المدرس بدل سكن يبلغ قيمته قيمة المساكن الحكومية ومستلزماتها ، ومن اجل ذلك نجد فى كل مجلس بلدى هيئة خاصة باسكان المدرسين لتسهيل تلك المأمورية ، خاصة وان القوانين التعليمية باسبانيا تقضى بضرورة سكن المدرس فى الحى الذى توجد به المدرسة التى يعمل بها او فى نطاق لا يبعد خمسة كيلومترات عنها .

٣ ـ كذلك من الخدمات الجليلة التى تقدمها الدولة للمدرسين والمدرسات أنها تقوم على تربية جميع اولادهم بالمجان فى المدارس الحكومية حتى ما كان منها بمصروفات كالمدارس الثانوية والعليا .

الاعمـــال الاضافية :

يقوم المدرس الاسبانى زيادة عن عمله الاصلى فى التدريس بأداء عـدة اعمال اضافية بالمدرسة التى يعمل بها منها الاشراف على الطلبة ودراساتهم بعد الحصص والاشراف على اوجه النشاط المختلفة فى المدرســة واقامة المعارض وتنظيم الرحلات والاشراف عليها واقامة الحفلات وزيارة المتاحف . الا اننا نجد ان ساعات العمل الإضــافية هذه قد حددتهـا وزارة التربية والتعليم فى كشوف خاصة بينت فيها ساعات العمل الاضافى لكل فئة ، كما أوضحت فيها ايضا نصاب كل مدرس من التلاميذ الذين عليه ان يرعاهم .

الاختبارات الموضوعية فى اللغة العربية

للاستاذ عبد الفتاح السكرى

العضو الفنى بادارة البحوث الفنية والمشروعات

مشكلة الامتحانات من المشكلات المزمنة التى يهتم بها رجال التربية والتعليم ، ذلك لان الهدف منها قياس مقدار ما وصل اليه التلاميذ من النمو المعرفى نتيجة دراسة المناهج المقررة التى لا تزال مسيطرة على اتجاهات التعليم .

ولا يهمنا فى هذا المقال أن نتحدث عن نشأة الامتحانات ، وكيفية اجرائها ، وأنواعها المختلفة ، وأسباب الشكوى منها ، والجو الانفعالى العام المحيط بها ، وما تسببه للتلاميذ ، والآباء ، والمعلمين من قلق واضطراب ، وما يصحبها أو يعقبها من حوادث فى بعض الاحيان .

وكذلك لا يهمنا أن نقارن بين الامتحانات التقليدية (الذاتية) والامتحانات الحديثة (الموضوعية) ، والبحث عن عيوب أو مميزات كل منهما ، وجهود الباحثين فى محاولة الوصول الى أجدى الوسائل ، فى قياس النمو المعرفى للتلاميذ ، فهذا كله قد درس دراسة وافية .

ولكن الذى يهمنا هنا هو أن نذكر أن الاختبارات التقليدية لقيت مقاومة شديدة ، لتأثرها بالذاتية فى الاجابة عنها ، وفى تصحيحها وتقدير درجاتها ، مما يجعلها غير صالحة لقياس نمو التلاميذ قياسا دقيقا يمكن الاطمئنان اليه ، فاذا أضفنا الى ذلك أن الحكم على التلميذ ــ بعد اجراء الاختبار عليه ــ له أثر كبير فى مستقبل حياته ، وفى ثقة التلميذ بنفسه ، ونظرة المجتمع اليه ــ تبين لنا مدى خطورة الامتحانات ، وضرورة العناية بها ، ووضع الاحتياطات الكافية التى تجنب التلاميذ أضرارها .

ولهذا فكر الباحثون فى ضرورة ايجاد وسيلة أخرى لتقويم التلاميذ ، وكانت (الذاتية) هى العامل الذى اهتموا بالابتعاد عنه فى محاولتهم ، ومن هنا نشأت الاختبارات الموضوعية التى لا تتأثر بذاتية التلميذ ، أو المصحح ، والتى تعطى حكما ثابتا لا يتغير من وقت الى آخر .

غير أن هذا النوع من الاختبارات لم يسلم أيضا من النقد ، فهو وان كان يقيس مقدار النمو المعرفى بدقة الا أن هناك جوانب أخرى مهمة لا يستطيع قياسها ، فمثلا لا يكشف لنا عن تفكير التلميذ ، وطريقة عرضه الافكار ، ومدى انتفاعه بما حصله من معلومات . وهذه من الامور التى تهدف العملية التربوية الى تحقيقها .

كما أن هناك جوانب أخرى لم يستطع هذا النوع من الاختبارات التغلب عليها كالناحية الانفعالية للتلميذ من ضيق أو اضطراب أو شرود ... وهذه بلا شك ذات أثر كبير على نتائج الاختبار .

وبالرغم من هذه العيوب فان الاختبارات الموضوعية أفضل بكثير من الاختبارات الذاتية ، نظرا لسهولة تصحيحها ، ولانها أقرب احتمالا للصدق فى الحكم على التلاميذ .

ونتيجة لهذا كثرت الاختبـــارات الموضوعية ، وأصبحت مألوفة لدى التلاميذ والمدرسين على السواء ، غير انها وجدت بكثرة فى بعض المواد دون بعضها الآخر ، فهى فى الرياضة والطبيعة والكيمياء والتاريخ والجغرافيـا أكثر منها فى اللغات ، ولذلك نجد اللغة العربية تكاد تكون خالية منهـا ، فليس فيها الا اختبارات قليلة جدا فى المرحلة الابتدائية ، واختبارات أقل فى المراحل التالية لها . ولعل ذلك يرجع للاسباب الآتية :

١ ـ ليس الهدف من تعليم اللغة هوالتحصيل فقط ، وانماهوالاستفادة من هذا التحصيل ، وحفظ القاعدة ليس مهما فى ذاته ، ولكن المهم هو القدرة على الفهم والافهام ، والانطلاق فى التعبير والكتابة ، وفق هـــذه القاعدة ، وهذه من الاشياء التى لا يستطيع الاختبار الموضـوعى قياسها بسهولة .

٢ ـ كثير من المشتغلين باللغة العربية بعيدون عن المجـــال التربوى والنفسى وخصوصا ناحية الاختبارات والمقاييس والوسائل الاحصـائية عموما ، وهذا بدوره باعد بينهم وبين التفكير فى الاختبارات الموضوعيـة ، ومحاولة وضع نماذج لها ، وتجريبها ، والوقوف على نتائجها ، والحكم لها أو عليها .

٣ ـ فكرة الاختبارات والمقاييس من الافكار الحديثـة فى الشرق ، والدارسون لها ، والمهتمون بها فئة قليلة ، والمسئولون فى الاقليم المصرى لم يهتموا بهذه الفكرة الا من نحو ربع قرن تقريبا ، وهذه الفترة لا تكفى لتغلغل هذا الاتجاه تغلغلا واعيا فى نفوس المعلمين ، وهذا يبين لنا لماذا كانت اللغة العربية بعيدة الى حد ما عن الاختبارات الموضوعية .

وبالرغم من هذه الاسباب ، فان هناك بعض الاختبارات الموضوعية فى اللغة العربية ، وان كان من الملاحظ أن الكثرة الغالبة منها وضعت لتلاميذ المرحلة الابتدائيـــة ، وربما كان سبب ذلك أن هـــذه المرحلة هى مرحلة التثقيف الشعبى ، ومن أحسن الاختبارات التى وضعت فى هذه المرحلة اختبار اشترك فى وضعه الاستاذ « أحمد عبيد » ، وقد تدرج هذا الاختبار من الصور ، الى الكلمات ، الى الجمل ، الى العبارات ، الى القصة ، وهـو يقيس تحصيل التلاميذ فى الصفوف الاولى من المرحلة الابتدائية .

كما وضع الدكتور محمود رشدى خاطر « اختبار سرس الليـــان فى القراءة الصامتة » للصفوف الاربعة الاولى من المرحلة الابتدائية ، وهويشبه الى حد كبير الاختبار السابق ، ويمتاز هذا الاختبار بكراسة التعليمـات الخاصة باجرائه .

كما زود بجداول « مفتاح الاختبار » و « الدرجات الخام وما يقابلهامن الدرجات الجيمية والمستويات » و « معاملات ثبات الاختبار » فى الصفوف الثلاثة الاخيرة منه ، والدرجات الخام للاختبار ، والدرجات التائية المقابلة لها من كل صف .

أنواع الاختبارات الموضوعية :

هناك أنواع متعددة من الاختبارات الموضوعية يختلف بعضها عن البعض

الآخر تبعا لاختلاف الغرض منها ، وأهم هذه الانواع ما يلى :

١ ـ الاختبارات التحصيلية : والهدف منها هو الوقوف على مستوى التلميذ ، ومعرفة مدى ما وصل اليه فى تعلم مادة معينة ، أو عدة مواد ، وما حصله منها نتيجة دراسته لها ، ولذلك يراعى فى تصميم هذا النوع من الاختبارات أن تكون شاملة لاجزاء المنهج ، وأن تكون صالحة لقياس نتائج التعلم من حيث السرعة ، والدقة والمعرفة .

والمهم فى نتيجة هذا النوع من الاختبارات هو معرفة الدرجة التى يحصل عليها التلميذ ، والتى تدل على مستواه الذى وصل اليه فى المادة التى يتعلمها .

٢ ـ الاختبارات التنبؤية : وهذه يقصد منها معرفة مدى قدرة التلميذ على الاستفادة من مواصلة تعليمه ، أو دراسة مادة معينة فى المستقبل ، وهذا يساعد على حسن توجيهه بما يتفق مع ميوله واستعداده .

٣ ـ الاختبارات التشخيصية : والهدف منها اكتشاف نقط الضعف عند التلاميذ فى المادة الدراسية للبحث عن أسبابها ، ومحاولة علاجها عن طريق التمرين والتدريب ، كما أن هذا النوع من الاختبارات وسيلة جيدة لتقويم المنهج ومعرفة مدى ملاءمته لحاجات التلاميذ النفسية والاجتماعية والثقافية .

٤ ـ الاختبارات التدريبية : وتستخدم فى تدريب التلاميذ على جزئيات المنهج ، وذلك بوضعه فى صورة اختبار بقصد زيادة مهارة التلاميذ عن طريق تدريبهم على حله عدة مرات ، لتثبيت المعلومات فى أذهانهم ، وتمرينهم على الاجابة عن هذا النوع من الاختبارات .

كيف نعمل اختبارا موضوعيا ؟

من الممكن أن نعمل اختبارا موضوعيا اذا تتبعنا الخطوات الآتية :

أولا ـ نبدأ بتحديد ميدان الاختبار ، وليكن منهج القواعد لاحد صفوف المرحلة الاعدادية ، وأن ما يلفت النظر فى هذا المنهج أنه مكون من عدة أبواب ، وكل باب يشتمل على عدة أقسام ، وكل قسم يتكون من مجموعة من الاجزاء . هذه الاجزاء كلها يجب أن تحصر ، وأن تدون فى قائمة ليمكن تمثيل جزئيات المنهج فى الاختبار تمثيلا صحيحا .

ثانيا ـ نأخذ فى تصنيف هذه الاجزاء ، لا بحسب صعوبتها وسهولتها ؛ بل بحسب أهميتها فى الاستعمال ، ولنضرب لذلك بعض الامثلة :

أ ـ الفعل الماضى والفعل المضارع اذا أسند كل منهما الى اسم ظاهر . فالفعل الماضى مفتوح الآخر باستمرار ، أما الفعل المضارع فانه يكون مرفوعا أو منصوبا أو مجزوما تبعا للعوامل السابقة عليه وليس من الانصاف أن نسوى بينهما فى الاختبار .

ب ـ الفعلان (دعا ورمى) . كل الذى يهمنا بشأنهما أن يعتاد التلميذ أن يقول فيهما عند الاسناد الى الضمائر « دعوت ورميت » وليس من المهم أن يعرف أن أصل الالف فى الفعل الاول الواو ، وأصلها فى الفعل الثانى الياء

ولذلك يجب أن نهتم فى مثل هذا الموضوع بالناحية التطبيقية لا بالناحية النظرية وهكذا ...

وهذا التصنيف فى غاية الاهمية ، لانه يساعد واضع الامتحان على أن يعطى لكل جزئية من جزئيات المنهج من العناية ما يوازى اهميتها .

ثالثا ــ الخطوة التالية لذلك هى اختيار نوع الاسئلة التى يتكون منها الاختبار ، ولابد أن نضع فى الاعتبار ما يأتى :

أ ــ الميدان الذى نريد قياسه . فالاسئلة التى تناسب قياس القدرة على الفهم غير الاسئلة التى تقيس القدرة على التعبير ، وهذه تخالف الاسئلة التى تقيس القدرة على الاستعمال اللغوى ... وهكذا .

ب ــ الاشخاص الذين سيجرى عليهم الاختبار من حيث الجنس والسن والمستوى الثقافى والاجتماعى . اذ ان الاسئلة التى تناسب الكبار قد لا تناسب الصغار ، وما يناسب الذكور ربما لايناسب الاناث ، وما يلائم مستوى ثقافيا معينا قد لا يلائم مستوى آخر أعلى أو أقل ، وما يتقبله شخص من طبقة اجتماعية معينة قد لا يتقبله غيره من الذين ينتمون الى طبقة اجتماعية أخرى .

جـ ــ الهدف من الاختبار : فالاسئلة التى يقصد بها قياس التذكر ، تخالف فى طبيعتها الاسئلة التى يقاس بها التفكير .... الخ .

فاذا لاحظنا ذلك كله أمكننا أن نبدأ فى صياغة الاسئلة التى يتكون منها الاختبار .

رابعا ــ بعد ذلك نبدأ فى ترتيب هذه الاسئلة لتأخذ الشكل العام للاختبار ، ويراعى فى ترتيب هذه الاسئلة أن يبدأ فيها بالاسهل ثم السهل ثم المتوسط ثم ما فوق المتوسط ثم الصعب ثم الاصعب . غير أن هذا الترتيب متأثر ــ بلا شك ــ بذاتية واضع الاختبار . ولذا فان هذا الترتيب ليس نهائيا بل هو محاولة أولية .

خامسا ــ ولكى نتأكد من سلامة صياغة أسئلة الاختبار وترتيبها يجب اجراؤه على عينة صغيرة من التلاميذ الذين سيجيبون عنه ، وفى هذه التجربة ستتضح الاخطاء الكبرى فى تكوين الاسئلة وترتيبها ، وعلى واضع الاختبار أن يستفيد من هذه التجربة ، ويعدل فى الاختبار على ضوء ما يتكشف له ، ثم يعيد تجربته مرة ثانية وثالثة حتى يطمئن الى سلامة الاختبار ، وصلاحيته لتحقيق الهدف الذى وضع من أجله .

الانواع الشائعة فى الاسئلة الموضوعية :

هناك انواع متعددة من الاسئلة التى يمكن استخدامها فى تكوين الاختبارات الموضوعية ، ويمكن أن نستخرج من النوع الواحد صورا متعددة .

وفيما يلى بعض الانواع الشائعة فى هذه الاسئلة :

أولا — الاسئلة الحرة :

وهذا النوع يمكن أن نجد منه صورتين ، الاولى عبارة عن قصة أو مقالة ، يعقبها عدد من الاسئلة للاجابة عنها . والثانية عبارة عن قصة أو مقالة أيضا ، يطلب من التلميذ أن يختصرها الى الربع أو الثلث .

وفيما يلى مثال لذلك :

القصة :

اراد رجل أن يقضى يومه فى رحلة خلوية ، فأخذ معه صقره الذى يساعده فى الصيد ، وذهب الى خارج المدينة ، وبينما كان يبحث عن شيء يصيده ، وجد أمامه غزالا جميلا . فأخذ يطارده ، والغزال يجرى أمامه ، والصقر يطير خلفه ، حتى اذا تعب وقف ليستريح ، وأحس بالعطش ، فأخذ يبحث عن ماء يشرب منه ، فوجد نفسه فى مكان لا ماء فيه ، ورأى صخرة عالية يقطر منها الماء ، فوضع اناءه تحت هذه القطرات ليشرب مايتجمع فيه ، ولكن الصقر كان يطير فى الهواء ، ويصعد فوق الصخرة ، ثم يعود فيضرب الاناء بجناحيه ، فيسيل ما فيه على الارض . ولما تكرر منه ذلك ، غضب صاحبه وضربه بسهمه فقتله ، ثم صعد فوق الصخرة ليشرب من مائها ، وكان أسفه شديدا ، حين وجد وسط الماء أفعى ميتة .

أ — الاسئلة :

١ — لماذا كان الرجل يبحث عن الماء ؟
٢ — ما الذى ذهب به الى الصحراء ؟
٣ — كيف قتل الرجل صقره ؟
٤ — بم تعلل ندم الرجل حين صعد فوق الصخرة ؟
٥ — ضع عنوانا مناسبا لهذه القصة .

ب — التلخيص :

لخص هذه القصة فيما لا يزيد على خمسة اسطر .

ثانيا — أسئلة الصواب والخطا :

ويمكن أن نميز من هذا النوع الصورتين الآتيتين :

أ — ضع علامة (صح) أمام الجملةالصحيحة فيما يلى :

— من عمل الخير شكره الناس .
— من يعمل الخير له الشكر .

ب — ضع خطا تحت الاجابة الصحيحة (لا أو نعم) فيما يأتى :

(كان الجو جميلا) هل كلمة « الجو » مرفوعة لانها :

نائب فاعل ؟	نعم	لا
اسم كان ؟	نعم	لا

غير أن مثل هذا النوع من الاسئلة يعطى فرصة كبيرة للتخمين ، اذ أن احتمال التخمين فى هذه الحالة يساوى ٥٠ ٪ ويمكن التغلب على ذلك بطرح عدد الاجابات الخاطئة من عدد الاجابات الصحيحة ، والنـاتج هو الدرجة الحقيقية للاختبار .

ثالثا ـ أسئلة الاختيار من متعدد :

وينبغى ألا تقل عدد الاجابات التى يقع الاختبار من بينها عن أربع ، وبذلك نقلل من فرص التخمين فى الاجابة ، ويجب أن تكون هنـاك اجابة قريبة من الاجابة الصحيحة لنختبر دقة التمييز عند التلاميذ ، ومن أمثلة هذا النوع : ضـع علامة (صح) الى جانب الاجابة الصحيحة فيما يلى :

(جلست تحت الشجرة) كلمة (تحت) منصوبة لانها :

ـ خبر كان
ـ مفعول ثان
ـ مفعول به
ـ ظرف مكان
ـ ظرف زمان

رابعا ـ أسئلة تعريف الكلمات :

ويكون ذلك بعرض بعض الكلمات على التلاميذ ويطلب منهم ذكر معنى كل كلمة فى الاتساع الذى أمامها مثل :

اكتب أمام كل كلمة معناها باختصار :

جزيرة :
واحة :
هضبة :
نهر :
بحر :

خامسا ـ أسئلة التكميل :

ويمكن أن نميز من هذا النوع أربع صور كما يأتى :

أ ـ وضع قصة أو فقرة حذفت منها بعض الكلمات ، ثم توضع هـذه الكلمات أمام التلميذ مع بعض الكلمات الاخرى ، ويطلب منه أن يملأ الاماكن الخالية بكلمات مناسبة من هذه الكلمات مثل :

ضع الكلمة المناسبة من الكلمات الآتية فى مكانها المناسب لها من القصة المذكورة بعدها :

(عن ـ المدرس ـ المدرسة ـ فى ـ الى ـ يرسلوا)

ذهب احمد الى   صباحا ، فلما دخل الفصل وجد زملاءه يقولون :
ان   مريض ، فاقترح عليهم أن   اليه خطابا يعبرون فيه   شعورهم نحوه .

ب ــ وضع جزء من قصة ، ويطلب من التلميذ اكمالها مثل :

اكمل القصة الآتية :

خرج عادل من المدرسة ، فى الساعة الثانية بعد الظهر ، وبينما هو فى طريقه إلى منزله ، رأى غلاما جالسا على طوار الشارع ، وهو يبكى بصوت خافت ، فتقدم منه وسأله : ماذا يبكيك ؟

فأجاب : انى جائع .

قال عادل :

جـ ــ وضع عبارات ناقصة ، ويطلب من التلميذ اكمالها مثل :

اكمل العبارات الآتية بما يناسبها :

(كان) ترفع المسند اليه وتنصب ...

(ان) المسند اليه المسند

أسلوب الشرط يتكون من أداة الشرط و ... و ...

د ــ وضع أجوبة يطلب من التلميذ أن يكتب الاسئلة التى تناسبها . مثل :

أمسك سمير سماعة المسرة (التليفون) وتحدث مع صديقه عصام قليلا ثم أجابه بما يأتى :

الاسئلة	الاجوبة
	بخير ، والحمد لله .
	سأقضى عطلة الصيف فى الاسكندرية
	سيكون معى أبى واخوتى .
	سأمكث هناك شهرين .

أكتب الاسئلة التى وجهها عصام الى صديقه سمير فى المكان المخصص لكل منها امام كل جواب .

سادسا ــ أسئلة الارتباط :

وذلك بأن نعطى للتلميذ عبارات بينها تناسب ، وقد حذفت منها كلمة أو جملة ، ويطلب منه اكمالها اعتمادا على هذا التناسب مثل :

ضع الكلمات المناسبة فيما يلى :

لم للجزم مثل أن . . . .

ان للشرط مثل هل . . . . . .

سابعا ــ أسئلة التناسب والتوفيق :

وذلك بوضع مجموعتين من الكلمات ، بين كل كلمة من المجموعة الاولى وكلمة من المجموعة الثانية علاقة وتناسب ، ويطلب من التلميذ ادراك هذا التناسب مثل :

ضع أمام كل كلمة من المجموعة الثانية رقم الكلمة التى تناسبها من المجموعة الاولى

المجموعة الاولى	المجوعة الثانية
(١) المسند اليه	( ) منصوب
(٢) فعل الطلب	( ) مجرور
(٣) المفعول به	( ) مرفوع
(٤) المضاف اليه	( ) مجزوم

ثامنا ــ أسئلة الترتيب :

وذلك أن يعطى التلميذ قصة غير مرتبة ، ويطلب منه ترتيبها مثل :

رتب العبارات الآتية بحيث تكون منها قصة ، ثم ضع أمام كل عبارة منها الرقم الذى يناسبها فى الترتيب :

( ) فلما رأته الغربان .

( ) كان لاحد الفلاحين حقل من الذرة .

( ) امسك واحدا منها وقتله، وعلقه على احد أعواد الذرة .

( ) خافت وهربت ولم تعد الى الحقل .

( ) وكانت الغربان تأكل ثماره ، فعمد الى حيلة بارعة .

تاسعا ــ أسئلة التشابه :

وذلك بأن نعطى التلميذ مجموعة من الكلمات ، بينها وجه شبه معين ، والى جانبها مجموعة أخرى فيها كلمة واحدة تشترك مع المجموعة الاولى فى هذا الشبه ، ويطلب من التلميذ وضع خط تحت هذه الكلمة مثل :

استنتج وجه الشبه فى كلمات المجموعة الاولى مما يأتى ، ثم ضع خطا تحت الكلمة التى تشبهها من كلمات المجموعة الثانية :

أ ــ طار . دعا . وعد (سأل . أخذ . قضى . كتب)

ب ــ عظيم . مقدام . عطوف اكرام . وهاب . مقبول . قائد ،

جـ ــ اكرام . تعليم . غليان (تعاون . كتاب . انسان . منزل ؛

عاشرا ــ أسئلة التصنيف :

ويمكن أن نميز صورتين لاسئلة هذا النوع هما :

أ ــ أن نعطى التلميذ مجموعة من الكلمات ، بينها نوع من التشابه وبينها كلمة واحدة لا يوجد فيها هذا التشابه ، ويطلب منه شطب هذه الكلمة مثل :

اشطب من كل مجموعة مما يأتى الكلمة التى لا تنتسب اليها :

(١) اقترب . استخرج . انكسر . توافد . احمر

(٢) قد . الى . هل . متى . لم

(٣) أساطيل . عمر . يزيد . أحمد . محمد

ب ـ أن نعطى للتلميذ مجموعة من الكلمات ، ويطلب منه عمل قائمتين او قوائم منها ، بحيث تكون كل قائمة متشابهة مثل :

كون من الكلمات الآتية قائمتين بحيث يكون هناك تشابه بين كلمات كل منها :

يئس . شد . أمر . رد . قرأ . سأل . عض . عد

(١)	(١)
(٢)	(٢)
(٣)	(٣)
(٤)	(٤)
(٥)	(٥)

الحادى عشر ـ أسئلة الاضداد :

وذلك بأن نعطى التلميذ مجموعة من الكلمات ونطلب منه أن يكتب الى جانب كل منها ضدها مثل :

ضع الى جانب كل كلمة من الكلمات الآتية الكلمة التى تؤدى عكس معناها :

(١)	ضحك	طويل	امين	عظيم
(٢)	صادق	ذكى	مجتهد	وفى
(٣)	نظيف	مؤدب	سعيد	مرح

الثانى عشر ـ أسئلة الترادف :

وذلك بأن نعطى التلميذ مجموعة من الكلمات ، ونطلب منه أن يكتب مرادف كل منها الى جانبها مثل :

(١)	جلس	اقبل	نظر
(٢)	أسد	سيف	كرسي
(٣)	غرفة	وعاء	لحظة

ويمكن أن نتصرف فى هذا النوع والذى قبله فنضع الكلمات التى يمكن ان يختار التلميذ الاجابة الصحيحة من بينها .

ومن الواضح أن هذه النماذج ليست آخر ما يمكن الوصول اليه من تكوين الاسئلة الموضوعية اذ من الممكن ابتكار أنواع أخرى تعمل من جانبها على تحقيق الهدف منها ، والامر لا يحتاج الى أكثر من الاهتمام بهذا النوع من الاسئلة والتفكير فيه والرغبة فى الابتكار ومحاولة التقدم الى الامام خطوة أو خطوات .

التعليم فى بورما

قدمت المقال : سفارة الجمهورية العربية المتحدة
بمدينة رانجـون

يشمل التعليم فى بورما التعليم الابتدائى والثانوى والعالى ، وهو علمى وفنى ومهنى . وفيما يلى نبذة موجزة مستقاة من التقرير السنوى الذى أصدرته حديثا وزارة المعارف البورمانية بعنوان (المدارس فى بورما) .

١ ـ التعليم الابتدائى :

مدة التعليم الابتدائى ٤ سنوات ، وقد أصبح فى منطقة العاصمة رانجون الزاميا ومجانيا بموجب القانون الصادر عام ١٩٥٢، وينحصر فى التلاميذ بين سن ٦ ــ ١١ سنة . وبلغ عدد المدارس الابتدائية الحكومية فى نهاية مارس ١٩٥٨ : ١٠٧٥١ مدرسة يدرس بها ١٫٣٧٤٫٠٥٦ شخصا وعدد المعلمين هو ٣٢٩٠٠ معلم . ومن أتم المرحلة الابتدائية ولم ينجح فى امتحان المدارس المتوسطة يدخل احـدى المدارس المهنيـة أو الصناعية أو الزراعيـة أو التمريض

٢ ـ التعليم الثانوى :

المدارس المتوسطة Middle Schools.

الدراسة المتوسطة تكملة للدراسة الابتدائية ومدتها ثلاث سنوات ، وهى مجانية أيضا . وتدرس اللغـة الانجليزية فيهـا ابتداء من الصـف الاول متوسط (أى الصف الخامس) .

وفى نهـاية مارس ١٩٥٨ بلغ عـدد المدارس الحكومية المتوسـطة ٤٥٢ مدرسة ، بينها ١٤ مدرسة تدرس بها مواضيع زراعية وتربية الحيوانات. وبلغ عدد طلاب تلك المدارس فى المدة المذكورة : ١٧٦٩٣١ طالبا ، ويعمل بها ٥٠٣٤ مدرسا أما المواد الدراسية بها فهى : اللغة البورمانية، والانجليزية والرياضيات والاجتماعيات (جغرافيا) ، تاريخ ، معلومات دينية ، وطبيعة والتدبير المنزلى للاناث ، والموسيقى والرياضة البدنية .

ومن أتم الدراسة المتوسطة حق له دخول المدارس العالية High Schools أو المعاهد المهنية الحكومية . وهذه المعاهد هى : المدرسة الزراعية العالية، المدرسة العالية للفنون ، الصفوف التحضيرية للطب ، والتدريب الزراعى، دار المعلمين ، مدرسة المساحة ، مدرسة البوليس ، المدرسة التجـارية مدرسة القابلات والتمريض ، معهد التدريب على رعاية الاطفال .

٣ ـ التعليم العالى :

مدة التعليم العالى سنتان . ويوجد فى البلاد ٢٣٥ مدرسـة حكوميـة عالية فى نهاية مارس ١٩٥٨ بها ٥١٫٠٩٢ طالبا و ١٩٥٥ معلما . ويدرس فى

بعضها التدبير المنزلي والفنون الصناعية ودروس تجـارية ، والزراعـة ، وتربية الدواجن . كما أن في بعضها صفوفا تحضيرية للطب .

والمواضيع التي تدرس في المدارس العالية هي : اللغة البورمية ، واللغة الانجليزية والرياضيات والاجتماعيات والطبيعـة والكيمياء وعلم الحيـاة والاقتصاد والزراعة والفنـون الصناعية والمحاسبة الابتدائية ، والموسيقى والرياضة البدنية وبعض المواد التجارية .

وهناك خمس مدارس حكومية عالية ومتوسطة تدرس بهـا مواضـيع خاصة بالاضافة الى المواضيع العامة وهي المدرسة العالية للفنون في رانجون والمدرستان الزراعيتان العاليتان في Myaungmya and Myivtha والمدرستان الزراعيتان المتوسطتان في Shwebo & Thegon

ومن نال شهادة المتريكوليشن (شهادة البكالوريا) يمكنه دخول جامعة مندلاي أو جامعة رانجون أو الكليات الاخرى . ومن اجتاز امتحان التعليم العالي دون الحصول على المتريكوليشن يمكنه دخول أحد المعاهد الآتيـة : معهد الفنون ، معهد البيطرة ، معهـد الزراعة ، معهـد البوليس ، معهـد التدريب العسكري ، معهد التدريب الصحي ، معهد المعلمين ، مدرسـة المساحة ، مدرسة الاحراض ، مدرسة اللاسلكي ، ومدرسة البريدوالبرق، مدرسة التمريض (للاناث) ، مدرسة المحاسبة .

٤ ـ التعليم الفني :

وهو على نوعين : تدريب فني وتعليم فني
أما التدريب الفني فيقدم في المدارس الحكومية العادية أو في مدارس خاصة به . والمواضيع التي تدرس هي : أشغال على الورق ، Ceramics الرسم الميكانيكي ، أشغال الخشب ، أشغال معدنية ، تجليد الكتب ،النجارة الآلية ، أشغال الجلود وغيرها .

وللتعليم الفني معهدان حكوميان أحدهما في انسين Incein والآخر في مندلاي ، ويقبل بهما حائزو شهادة المتريكوليشن والناجحون في امتحان المدارس الفنية العالية ممن لم يبلغوا العشرين من العمر .

ومدة التعليم الفني ثلاث سنوات ، ويمنح الطالب مبلغا قدره ٢٠ روبية شهريا . ومن جملة المواد التي تدرس في المعهدين المذكورين أصول انشـاء الابنية والسكك الحديدية والطرقات العـامة وأشغال البلديات وأصـول تصميم وضع الآلات وتكنولوجية القوة الكهربائية والصناعة الثقيلة وأعمال المناجم .

وفي مدرسة رانجون الفنية الحكومية العالية تدرس البورمية والانجليزية والرياضـيات والكيمياء والفيزياء واحـدى المواد الآتيـة : آلات الراديو ، الاسلاك الكهربائية ، السيارات ، ماكينات الديزل ، عمل الصفائح . . .

٥ ـ التعليم الزراعي :

يقدم التعليم الزراعي في المدارس العـادية أو في مدارس مستقلة به . وهنـاك خمس مدارس زراعيـة في بورما يدرس بهـا الاقتصـاد الزراعي

و Agvonomy والغابات وحماية النباتات والكيمياء واصول الزراعة الآلية وعلم النبات والرياضة البدنية وتربية الحيوانات واصول التربية الزراعية

أما مدة الدراسة فسنتان ويمنح المتخرجون دبلوما فى الزراعة .

٦ ـ التعليم التجارى :

تقدم دروس تجارية فى بعض المدارس العالية (الصفين الثامن والتاسع) ومدة الدراسة سنتان يقدم فيها : الاختزال بالبورمية والانجليزية ، والآلة الكاتبة ، البورمية والانجليزية ، الادارة التجارية ، المحاسبة الابتدائية ، التدريب على أعمال السكرتارية .

٧ ـ تدريب المعلمين :

يقوم معهد التربية Faculty of Education التابع لادارة جامعة رانجون بتخريج المعلمين للمدارس العالية وفيه ثلاث مراحل . المرحلة الاولى ومدتها سنتان يحصل الطالب فيها على درجة B.A (ED.) والثانية ومدتها سنة يحصل الطالب بها على دبلوم فى التعليم ، والثالثة ومدتها سنة أيضا يحصل الطالب بها على شهادة Bachelor of Education

وهناك أيضا كليتان للمعلمين فى رانجون وماندلاى و ٤ دور للمعلمين لتخريج مدرسين للمدارس الابتدائية . ويقدم للطالب فيها منحة سنوية قدرها ١٣٠٠ روبية .

٨ ـ احصائيات

الطلاب فى المدارس الحكومية واجناسهم ومذاهبهم

الوطنيــون Nationals

المذهب	الاجناس	العــــدد
بوذيون	بورمانيون وغيرهم	١٣٦٥٥٨٨
مسيحيون	» »	٤٣٧٥٣
مسلمون	» »	٦٣٦٠٨
هندوس	غير بورمانيين	٥١٣٤

غير الوطنيين Non-Nationals

الجنس	هنود	باكستانيون	صينيون	غيرهم
العــدد	٤٠٧	٢٠٧	١٠٨٣	٢٤

الاولاد فى المدارس الحكومية

الجنس	ابتدائى	ثانوى	عالى
ذكر	٦٩٦٨٦٨	٩٨٨٠٩	٣٩١١٦
أنثى	٥٨٤٦٨٤	٤٤٩١٨	١٥٤١٠
المجموع	١٢٨١٥٥٢	١٤٣٧٢٧	٥٤٥٢٦

يكمل عدد الابتدائى ٨٥ ٪ والثانوى ١٠ ٪ والعالى ٥ ٪

نفقات التعليم

السنة المالية	النفقات الكلية بالروبية	النسبة المئوية بالنسبة لجميع نفقات الحكومة
٤٠–١٩٤١	٨ر٣٠٠ر٠٠٠	٢ر٥ ٪
٤٥–١٩٤٦	٣ر٩٦٣ر٠٠٠	٢ر٥ ٪
٤٦–١٩٤٧	١٦ر٧٣٣ر٢٦٠	٣ر٩ ٪
٤٧–١٩٤٨	٢٢ر١٧٤ر٣٧٦	٤ر٥ ٪
٤٨–١٩٤٩	١٥ر١٠٦ر٩٩١	٢ر٩ ٪
٤٩–١٩٥٠	١٥ر٤٤٤ر٠٩٨	٤ر٩ ٪
٥٠–١٩٥١	٢٥ر٩٩٩ر٠٠٠	٣ر٩ ٪
٥١–١٩٥٢	٤٠ر٦١٣ر٠٠٠	٤ر٧ ٪
٥٢–١٩٥٣	٨٠ر٠٩٧ر٠٠٠	٧ر١ ٪
٥٣–١٩٥٤	٩٣ر٥٥٢ر٠٠٠	٧ر٢ ٪
٥٤–١٩٥٥	١٢٩ر٢٤٧ر١٢٠	٨ر٩ ٪
٥٥–١٩٥٦	٩٢ر٩٩٥ر٢٨٠	٨ر٥ ٪
٥٦–١٩٥٧	١٣٤ر١٧٧ر٠٠٠	١٠ر٦ ٪
٥٧–١٩٥٨	١٣٠ر٠٧٥ر٠٠٠	٩ر٦ ٪

أرقام تتكلم

الفتاة المصرية والتعليم الجامعى

ادارة الاحصـــــاء

عندما بدأت الفتـاة المصرية تزحف فى موكب النور لترشف من مناهل العلم اجتازت ميدان التعليم العام والتعليم الفنى متطلعة الى ميادين أكثرعلما وأوسع ثقافة وهى ميادين التعليم الجامعى وقد طرقت الفتـاة المصرية أبواب الجامعة لاول مرة فى العام الدراسى ٢٩ـ٣٠ حيث التحقت بعض الطالبـات بجامعة القاهرة (الجامعة المصرية فى ذلك الحين) وكانت هى الجامعة الوحيدة بمصر اذ ذاك وكان اتجاه الطالبات فى البـداية الى كليات الآداب والعلوم والطب وفى العام المذكور التحقت أربع طالبات بكلية الآداب والتحقت ثمان طالبات بكلية العلوم والتحقت أربع طالبات بكلية الطب وفى العام الدراسى ٣٠ـ٣١ بدأ اقبال الطالباتعلى كلية الحقوق وكانت طليعتهن طالبة واحدة فى ذلك العام ولم يلبثن بعد ذلك أن يممن شطر الكليات الاخرى فاستقبلت كلية التجارة أول فوج منهن فى السنة الجامعية ٣٥ـ٣٦ وكان يتكون منأربع طالبات ثم توالى الاقبال فيمـا بعد على كليات الهندسة والزراعة فى السـنة الجامعية ٤٥ـ٤٦ وتبع ذلك اقبالهن على كلية الطب البيطرى فى السنةالجامعية ٤٧ـ٤٨ وكلية دار العلوم فى السنة الجامعية ٥٣ـ٥٤ ومن الجـدول الآتى يتبين لنا عدد الطالبات اللائى سبقن بالالتحاق فى كل كلية على حدة مرتبة حسب تاريخ الالتحاق كما يظهر منه تطور اعداد الطالبات فى عدة سنوات لبعض الكليات بجامعة القاهرة

الكليـــة	السـنة					
	٢٩ـ٣٠	٣٠ـ٣١	٣٥ـ٣٦	٤٥ـ٤٦	٤٧ـ٤٨	٥٣ـ٥٤
الآداب	٤	٨	٨٢	٣٢٥	٤٤٥	٨٦٤
العلوم	٨	٦	٢٨	٣٨	٦٩	١٤٠
الطب	٤	٨	٤٢	١٦٤	٣٣٢	٤٣٣
الحقوق	ـ	١	٩	٣٧	٦٢	٣١٤
التجارة	ـ	ـ	٤	٢٦	٧٦	٢١٨
الزراعة	ـ	ـ	ـ	٢٤	٤٣	١٤٩
الهندسة	ـ	ـ	ـ	٣	٤	٧
الطب البيطرى	ـ	ـ	ـ	ـ	٢	٢٥
دار العلوم	ـ	ـ	ـ	ـ	ـ	٢٩

وكما عرضنا أول اعداد منالطالبات التحقن بكل كلية من الكلياتالجامعية وتاريخ التحاقهن بها نستعرض كذلك أول أعداد من الخريجات فى كل كلية وتاريخ تخرجهن ويتضح ذلك من الجدول الآتى :

الكلية	٣٢-٣٣	٣٣-٣٤	٣٤-٣٥	٣٦-٣٧	٣٨-٣٩	٤٨-٤٩	٤٩-٥٠	٥١-٥٢	٥٥-٥٦
الآداب	٤	٢	٤	٥	١٩	٨٦	٩٢	٨٥	١٣٧
الحقوق	١	—	—	—	٨	٨	١٦	٢٦	٣٨
الطب	—	—	٣	٤	٨	١٨	١١	٣٢	٥١
العلوم	—	—	—	١	٦	٨	١١	١٨	٣٦
التجارة	—	—	—	—	٤	١٨	١٣	٣٥	٣٦
الزراعة	—	—	—	—	—	١٦	١٢	٢٠	٣٧
الهندسة	—	—	—	—	—	—	٢	—	—
الطب البيطرى	—	—	—	—	—	—	—	٢	٤
دار العلوم	—	—	—	—	—	—	—	—	٣

وبالنظر الى الجدول نلاحظ أن عدد الخريجات يزيد أحيانا ويقل أحيانا بعكس عدد الملتحقات فاننا نلاحظ أنه كان في تزايد مستمر ويرجع ذلك الى أن عدد الخريجات يتوقف على نتيجة الامتحان وعلى عدد من يواصلن دراستهن الجامعية اذ أن بعض الطالبات قد تنقطع عن الدراسة أثناء المرحلة الجامعية مما يؤثر في عدد الطالبات اللائى يتخرجن .

تطور التعليم الجامعى للبنات من سنة ٥٠ الى سنة ١٩٥٨

ظلت الجامعة المصرية (التى صدر القانون رقم ٢٧ لسنة ١٩٤٠ بتعديل اسمها الى جامعة فؤاد الاول ثم صدر القرار الجمهورى فى سنة ٥٣ بتعديل اسمها الى جامعة القاهرة) هى الوحيدة في مصر التى تحمل أعباء تنشئة الجيل الناهض من الشباب المثقف حتى سنة ١٩٤٢ عندما صدر القانون رقم ٣٢ لسنة ١٩٤٢ بانشاء جامعة الاسكندرية التى أطلق عليها فى ذلك الحين جامعة فاروق الاول ولما زاد الاقبال على التعليم الجامعى نتيجة لانتشار الوعى التعليمى بين أفراد الشعب ضاقت جامعتى القاهرة والاسكندرية بالراغبين فى التعليم الجامعى من الطلبة فأنشئت فى يوليو سنة ٥٠ جامعة عين شمس التى أطلق عليها وقت انشائها اسم جامعة ابراهيم باشا الكبير وفى العام الدراسى ٥٧-٥٨ افتتحت كليتا العلوم والهندسة بجامعة اسيوط .

وجدير بالملاحظة أن عدد الطالبات بالجامعات المصرية زاد زيادة كبيرة فى السنوات الاخيرة حتى أصبح عددهن فى العام الدراسى ٥٨-٥٩ فى كليات الآداب ٣٧٠٩ طالبة وفى كليات الحقوق ١٢٩٢ طالبة وفى كليات التجارة ١٩٨٤ طالبة وفى كليات الطب والصيدلة وطب الاسنان ١٢٣٧ طالبة وفى كليات العلوم ٤١١ طالبة وفي كليات الزراعة ٤٩٨ طالبة وفى كليات الهندسة ١٦٣ طالبة وفى كلية الطب البيطرى ٥٧ طالبة وفى كلية دار العلوم ٣٠٣ طالبة .

ولبيان التطور الذى حدث فى تعليم البنات بالجامعات نستعرض اولا مقارنة اجمالية لنسبة عدد الطالبات الى جملة الطلبة (ذكورا واناثا) فى الجامعات الثلاث القاهرة وعين شمس والاسكندرية فيظهر لنا مدى اقبال الفتيات على التعليم الجامعى وزيادته سنة بعد أخرى من سنة ٥٠ الى سنة ٩٥٨

	٥٠	٥١	٥٢	٥٣	٥٤	٥٥	٥٦	٥٧	٥٨ـ٥٩
مجموع الطلبة	٣٢٠٠٨	٣٥٧٤٧	٤١٧٣١	٥١٦٨١	٥٦١٨٠	٥٩٥٦٢	٦٤١٧٩	٧٣١٤٤	٧٧٣٤٧
عدد الطالبات	٢٢١٩	٢٧٠٤	٣٥٥٩	٤٧٢٩	٥٧٣٦	٧٢١٣	٧٨٥٦	٩٣٣٣	١٠٨٥٦
نسبة الطالبات	٦ر٩	٧ر٥	٨ر٥	٩ر١	١٠ر٢	١٢ر١	١٢ر٣	١٢ر٧	١٤ر٠

ومن الجدول السابق نلاحظ أن نسبة الطالبات فى الجامعات المصرية فى تزايد مستمر ففى سنة ٥٠ كانت نسبتهن نحو ٧ ٠/٠ وأصبحت هذه النسبة ١٤ ٠/٠ فى سنة ٥٨ أى أن نسبة الفتيات فى الجامعات تضاعفت فى مدى ثمان سنوات فى حين اننا اذا رجعنا الى مجموع الطلبة فى الجامعات الثلاث فى العام الدراسى ٥٨/١٩٥٩ نجد أنه قدر مجموع الطلبة فى العام ٥٣/٥٤ نحو ٥ر٢ مرة بينما عدد الطالبات فى العام ٥٨/١٩٥٩ قدر عددهن فى العام ٥٣/٥٤ نحو ٥ مرات أى أن نسبة زيادة الطالبات تفوق بكثير نسبة الزيادة فى الطلبة ٠ ولكى نحكم حكما صحيحا على ارتفاع نسبة الطالبات فى الجامعات المصرية المستمر نستعرض الطلبة المستجدين بالجامعات فى جملة سنوات متوالية فيظهر لنا حقيقة تطور نسبة الطالبات فى الجامعات المصرية كما يتضح من الجدول الآتى :

المستجدون بالجامعات المصرية ونسبة الطالبات بينهم

	٥٥ـ٥٦	٥٦ـ٥٧	٥٧ـ٥٨	٥٨ـ٥٩
جملة المستجدين	١٦٣٧٢	١٣٧٣٣	١٩٣٣٩	١٩٩٣٥
الطالبات المستجدات	١٩٤١	١٨٠٧	٢٦٥٢	٣٦١١
نسبة الطالبات فى المستجدين	١١ر٩	١٣ر٢	١٣ر٣	١٨ر١

واذا تتبعنا نسبة الطالبات بين المستجدين فى الجامعات المصرية نجد أن هذه النسبة فى زيادة مستمرة مما يبين مدى اقبال الطالبات المتزايد على التعليم الجامعى فبعد أن كانت نسبة الطالبات المستجدات بالجامعات فى العام الدراسى ٥٥/١٩٥٦ نحو ١٢ ٠/٠ نجدها تستمر فى الارتفاع حتى تصل فى العام الدراسى ٥٨ـ٥٩ الى ١٨ ٠/٠ واذا دققنا النظر فى الجدول السابق نلاحظ أن جملة المستجدين بالجامعات المصرية فى العام الدراسى ٥٨ـ٥٩ زادت عن نظيرتها فى العام الدراسى ٥٧ـ٥٨ نحو ٦٠٠ طالب وطالبة بينما زاد عدد المستجدات فى العام الدراسى ٥٨ـ٥٩ عن عددهن فى العام ٥٧ـ٥٨ نحو ١٠٠٠ طالبة أى أن الطالبات المستجدات هذا العام زاد عددهن عن العام الماضى نحو ٥ر٣٧ ٪ بينما جملة المستجدين زاد عددهم عن العام الماضى نحو ٣ ٠/٠ مما يبين بوضوح زيادة اقبال الفتيات المصريات على التعليم الجامعى فى السنوات الاخيرة ٠

والآن لكى نقف على مقدار الزيادة فى نسبة الطالبات فى كل جامعة من الجامعات المصرية على حدة فى الفترة من سنة ٥٠ الى سنة ٥٨ سنستعرض جملة طلبة كل جامعة وعدد الطالبات بها فيظهر لنا مدى تطور نسبة الطالبات فى كل جامعة من الجامعات الثلاث كما فى الجدول الآتى :

	جامعة القاهرة			جامعة عين شمس			جامعة الاسكندرية		
	جملة الطلبة	عدد الطالبات	٪	جملة الطلبة	عدد الطالبات	٪	جملة الطلبة	عدد الطالبات	٪
٥٠_٥١	١٨٤٩٠	١٣٠٦	٧ر٠	٧٧٣١	٥٧٤	٧ر٦	٥٩٨٧	٣٣٩	٥ر٦
٥١_٥٢	١٩٤٦٠	١٤٦٩	٧ر٥	٩٨٣٠	٨٤٠	٨ر٥	٦٤٥٧	٣٩٥	٦ر١
٥٢_٥٣	١٩٤١٩	١٦٥٩	٨ر٥	١٤٤٥٩	١٣٥٦	٩ر٤	٧٨٥٣	٥٤٤	٦ر٩
٥٣_٥٤	٢٣٢٠٦	٢٠٩٢	٩ر٠	١٨١٦٤	١٨٦٣	١٠ر٢	١٠٣١١	٧٧٤	٧ر٥
٥٤_٥٥	٢٦٥١٤	٢٧٩٩	١٠ر٥	١٨٥٨٤	٢٠٨١	١١ر٢	١٠٩٨٢	٧٥٦	٦ر٩
٥٥_٥٦	٢٥٩٠٦	٣٣٨٨	١٣ر٠	٢٠٧٥٩	٢٥٨٣	١٢ر٤	١٢٨٨٥	١٢٣٠	٩ر٥
٥٦_٥٧	٢٨٨٩٥	٣٦٣١	١٢ر٥	١٩٦٠٧	٢٧٠٦	١٣ر٨	١٥٦٧٧	١٥١٩	٩ر٧
٥٧_٥٨	٣٢٦٥٨	٤٢١١	١٢ر٩	٢٣١٠٢	٣٣١٢	١٤ر٣	١٦٨٣٣	١٧٨٠	١٠ر٥
٥٨_٥٩	٣٤٤٣٩	٤٧٤٩	١٣ر٨	٢٣٧٦٠	٤٠٣٦	١٦ر٩	١٧٨٥٢	٢٠٠٠	١١ر٢

ويتبين لنا من الجدول السابق أن أكبر نسبة من الطالبات توجد فى جامعة عين شمس فى حين أن أكبر عدد منهن يوجد فى جامعة القاهرة ويرجع ذلك الى أن مجموع طلبة جامعة القاهرة أكبر من مجموع طلبة عين شمس مما يعمل على تقليل نسبة الطالبات فى جامعة القاهرة ، وفى جامعة الاسكندرية يوجد أقل عدد من الطالبات ونسبتهن أقل نسبة بين طلبة الجامعات ، وبوجه عام نلاحظ أن نسبة الطالبات فى الجامعات كلها فى زيادة مســـتمرة سنة بعد أخرى ففى جامعة القاهرة كانت نسبة الطالبات سنة ٥٠ ـ ٧٪ وأصبحت فى سنة ٥٨ نحو ١٧ ٠/٠ وفى جامعة الاسكندرية كانت نســـبة الطالبات سنة ٥٠ ، ٦ر٥ ٠/٠ وأصبحت فى سنة ٥٨، ٢ر١١ ٠/٠ ويظهر لنا من هذه الارقام أن نسبة الطالبات فى جامعتى القاهرة والاسكندرية قد تضاعفت فى مدى ثمان سنوات بينما هى فى جامعة عين شمس قد زادت نحو ٥ر٢ مرة فى نفس المدة ٠

الفتاة المصرية والدراســة بالكليات المختلفة

رأينا من قبل أن اقبال الطالبات على الدراســة بالكليات المختلفة يتفاوت من كلية لاخرى والوقوف على مدى اقبال الطالبات على الدراسة بكلية ما وعدم اقبالهن على كلية أخرى نستعرض جملة الطلبة ونسبة الطالبات فى الكليات المختلفة بالجامعات المصرية فيتبين لنا ما نصبو اليه وبمقارنة نسبة الطالبات فى السنوات المختلفة بكل كلية يظهر لنا تطور اقبالهن على التعليم الجامعى والجداول الآتية تبين لنا تطور التعليم الجـــامعى للبنات فى الفترة من سنة ٥٠ـ٥١ الى سنة ٥٨ـ٥٩ فى الكليات المختلفة بالجامعات المصرية ٠

١ ـ كليات الآداب :

	٥٠ـ٥١	٥١	٥٢	٥٣	٥٤	٥٥	٥٦	٥٧	٥٨ـ٥٩
جملة الطلبة	٣١٧٤	٣٦٤٨	٤٣٨٨	٦٥٧٨	٨٨٩٤	٩٢٨٣	١٠٠٤٣	١٤٢٦٨	١٥٥٥٠
عدد الطالبات	٦٦٨	٧٩٧	٩٨٦	١٣٤٩	١٨٦١	٢٦٣١	٢٦٣٤	٣١٧٠	٣٧٠٩
نسبة الطالبات	٠ر٢١	٨ر٢١	٥ر٢٢	٥ر٢٠	٩ر٢٠	٣ر٢٨	٣ر٢٦	٢ر٢٢	٨ر٢٣

يتضح من هذا الجدول :

١ ـ ان أعلى نسبة للطالبات توجد فى كليات الآداب التى كانت ولاتزال الهدف الرئيسى للفتيات فى دراستهن ويرجع ذلك الى أن المواد التى تدرس بها تتناسب وطبيعة المرأة فالنساء غالبا يعشقن الادب والفلســـفة ٠ ومن الجدول نجد أن عدد الطالبات بكليات الآداب فى زيادة مستمرة سنة بعد أخرى وان كانت نسبتهن فى السنوات الاخيرة نقصت عما كانت عليه فانما يرجع ذلك الى زيادة عدد الطلبة زيادة كبيرة نتج عنها نقص نسبة الطالبات

٢ ـ كلية دار العلوم :

	٥٠ـ٥١	٥١	٥٢	٥٣	٥٤	٥٥	٥٦	٥٧	٥٨ـ٥٩
جملة الطلبة	٦٠٧	٦٨٩	٨٠٧	٩٨٦	١٠٩٣	١٤٦٥	١٥٠٣	١٦٢٧	١٦٠٧
عدد الطالبات	ـ	ـ	ـ	٣٣	٤٦	١١١	٢٠١	٢٧٤	٣٠٣
نسبة الطالبات	ـ	ـ	ـ	٣ر٣	٢ر٤	٥ر٧	٣ر١٣	٨ر١٦	٨ر١٨

٢ ـ يلي اقبال الطالبات على كليات الآداب اقبالهن على كليـة دار العلوم ولو أن هذه الكلية بدأت الطالبات يطرقن أبوابهـا من فترة وجيزة الا أن نسبتهن بها ارتفعت سريعا حتى وصلت من ٣ر٣ ٠/٠ فى سنة ٥٣ ، الى نحو ١٩٪ سـنة ٥٨ ، أى أنها ارتفعت سـتة أمثال فى خلال خمس سنوات وزيادة اقبال الطلبات على هذه الكلية راجع الى نفس الاسباب التى ذكرناها فى كليات الآداب حيث أن طبيعه الدراسه بهما متشابهة تقريبا ٠

٣ ـ كليات العلوم :

	٥٠ـ٥١	٥١	٥٢	٥٣	٥٤	٥٥	٥٦	٥٧	٥٨ـ٥٩
جملة الطلبة	١٩٦٠	١٨٨١	٢٠٥٨	١٩٩٩	١٩٤٧	٢١٣٤	٢٤٧٨	٢٥٩٥	٣٤٨٨
عدد الطالبات	١٤٧	١٩٤	٢٢٥٨	٢٩٨	٣٣٥	٣٥٥	٣٥٩	٣٣٧	٤١١
نسبة الطالبات	٧ر٥	١٠ر٣	١٢ر٥	١٤ر٩	١٧ر٢	١٦ر٦	١٤ر٥	١٣ر٠	١١ر٨

٣ ـ تقع كليات العلوم فى المرتبة الثالثة من حيث نسبة الطالبات بها فقد كانت هذه النسبة ٥ر٧ ٠/٠ فى سنة ٥٠ وتدرجت حتى وصلت الى ١٧ ٠/٠ سنة ٥٤ ثم بدأت تتناقص حتى وصلت الى ١٢ ٠/٠ سنة ٥٨ واذا رجعنا الى اعداد الطالبات نجدها فى زيادة مستمرة ولكن الزيادة الكبيرة فى عددالطلبة هى التى أدت الى نقص نسبة الطالبات الى مجموع الطلبة ٠

٤ ـ كليات الطب :

	٥٠ـ٥١	٥١	٥٢	٥٣	٥٤	٥٥	٥٦	٥٧	٥٨ـ٥٩
جملة الطلبة	٥٨٥٨	٦٣١١	٦٦١٦	٧٠١٥	٧٢٢٦	٧٥٤٢	٨١٧٠	٨٠٧٨	٨٨٥٩
عدد الطالبات	٥٦١	٦٢٠	٧٣١	٨٥١	٨٦٠	٨٧٩	٩٦٣	٩٨٩	١٢٣٧
نسبة الطالبات	٩ر٥	٩ر٨	١١ر٠	١٢ر١	١١ر٩	١١ر٦	١١ر٨	١٢ر٢	١٣ر٩

٤ ـ واذا رجعنا الى الجدول الخاص بكليات الطب نجد أن عدد الطالبات بها يزيد زيادة مطردة فى كل سنة عن سابقتها وكذا نسبتهن الى مجموع الطلبة فبعد أن كانت نسبة الطالبات ٥ر٩ ٠/٠ فى سنة ٥٠ تدرجت فى الزيادة الى أن أصبحت نحو ١٤ ٠/٠ فى سنة ١٩٥٨ ٠

٥ ـ كليات التجارة :

	٥٠ـ٥١	٥١	٥٢	٥٣	٥٤	٥٥	٥٦	٥٧	٥٨ـ٥٩
جملة الطلبة	٦٩٥١	٧٨٦٦	٨٥٠٥	١٠٩٢٢	١١٥٦٧	١٣٣٢٥	١٣٩٣٤	١٧٨٠٥	١٧٨٩٦
عدد الطالبات	١٩٩	٢٤٩	٣٦١	٥٧١	٧٦٠	١٠٥٢	١٢٢٧	١٧٣٧	١٩٨٤
نسبة الطالبات	٢ر٨	٣ر١	٤ر٢	٥ر٢	٦ر٥	٧ر٩	٨ر٨	٩ر٧	١١ر٠

٥ ـ أما كليات التجارة فنلاحظ أن عدد الطالبات بهـا يزيد زيادة كبيرة فى كل سنة عن سابقتها حتى ان عدد الطالبات كان فى سنة ٥٠ ، ١٩٩ طالبة فأصبح عددهن فى سنة ١٩٥٩/٥٨ ١٩٨٤ طالبة أى أن عددهن زاد عشر مرات فى خلال ثمان سنوات بينما نسبتهن فى خلال هذه المدة لم تزد أكثر من نحو ٨٪ حيث كانت نحو ٣ ٪ فأصـبحت ١١ ٪ ويرجع ذلك الى زيادة مجموع الطلبة بنسبة كبيرة جدا أضعفت من زيادة نسبة الطالبات.

٦ ـ كليات الحقوق :

	٥٠ـ٥١	٥١	٥٢	٥٣	٥٤	٥٥	٥٦	٥٧	٥٨ـ٥٩
جلمة الطلبة	٦٢٥٠	٧٦٣٠	١٠٧٠٩	١٤٢٨٧	١٤٦٧٣	١٣٠١٧	١٤٦٩٦	١٥٦٨٦	١٤٤٥٠
عدد الطالبات	٢١٠	٣٢٥	٥٢٢	٧٠١	٧٨٨	٨٨٨	١١٦٢	١٣٢٨	١٣٧٤
نسبة الطالبات	٣ر٣	٢ر٤	٨ر٤	٩ر٤	٤ر٥	٨ر٦	٩ر٧	٤ر٨	٨ر٨

٦ ـ وفى كليات الحقوق نلاحظ أن عدد الطالبـــات زاد زيادة كبيرة فى الفترة من سنة ٥٠ الى سنة ١٩٥٨ فبعد أن كان عددهن ٢١٠ طالبة أصبح ١٢٩٢ أى أن العدد زاد نحو ٦ مرات فى خلال هذه الفترة بينما نسبتهن كانت ٣ر٣ ٠/٠ فى سنة ٥٠ـ٥١ فأصبحت ٨ر٨ ٠/٠ سنة ١٩٥٨ أى أنها زادت نحو ٥ر٥ ٠/٠

٧ ـ كليات الزراعة :

	٥٠ـ٥١	٥١	٥٢	٥٣	٥٤	٥٥	٥٦	٥٧	٥٨ـ٥٩
جملة الطلبة	٢٠٠٧	١٩٩١	٢١٨٥	٢٤٢٥	٢٩٣٨	٣٧٦٤	٤٤٥٦	٤٣٧٤	٤٨٩٩
عدد الطالبات	٦٧	٧٨	١٠٦	١٨١	٢٧٢	٤٠٠	٤٦٨	٤٧٥	٤٩٨
نسبة الطالبات	٣ر٣	٩ر٣	٨ر٤	٤ر٧	٢ر٩	٦ر١٠	٦ر١٠	٨ر١٠	١ر١٠

٧ ـ يزيد بها عدد الطالبات زيادة ملموسة وتستمر نسبتهن فى ارتفاع من سنة ٥٠ الى سنة ٥٧ ولكن فى عام ٥٨ نقصت نسبتهن مع زيادة عددهن عن العام الماضى ويرجع ذلك الى زيادة عدد الطلبة الذى أدى الى نقص نسبة الطالبات ويمكن من الجدول الخاص بكليات الزراعة أن نلاحظ أن نسبة الطالبات فى ســنة ٥٨ أصبحت ثلاثة أمثالها فى ســنة ٥٠ تقريبا فى حين أن عدد الطالبات فى سنة ٥٨ قدر عددهن فى سنة ٥٠ نحو ٧ مرات ٠

٨ ـ كليات الهندسة :

	٥٠ـ٥١	٥١	٥٢	٥٣	٥٤	٥٥	٥٦	٥٧	٥٨ـ٥٩
جملة الطلبة	٤١٤٣	٤٦٣٢	٥١٤٧	٥٧٧٩	٧١٥٦	٧٣٣٤	٧٣٠٥	٦٨٣٩	٧٩١٥
عدد الطالبات	٩	٩	١١	١٥	٣٦	٢٥	٤٢	٩١	١٦٣
نسبة الطالبات	٢ر٠	٢ر٠	٢ر٠	٢ر٠	٤ر٠	٣ر٠	٦ر٠	٣ر١	٠ر٢

٨ ـ كان عدد الطالبات بكليات الهندسة سنة ٥٠ ، ٩ طالبات ونسبتهن الى مجموع الطلبة ٢ر٠ ٠/٠ وظل عدد البنات يزداد تدريجيا حتى أصبح ١٦٣ طالبة فى سنة ٥٨ وأصبحت نسبتهن الى مجموع الطلبة ٢٪ أى أن عدد الطالبات زاد ١٨ مرة فى مدى ثمان ســنوات بينما زادت نســبتهن فى هذه الفترة عشر مرات ٠

كلية الطب البيطرى

	٥٠ـ٥١	٥١	٥٢	٥٣	٥٤	٥٥	٥٦	٥٧	٥٨ـ٥٩
جملة الطلبة	٣٦٠	٣٧٨	٤١٣	٥٠٤	٤٨٤	٤٩٣	٥٨٧	٧٣٢	٩٢٢
عدد الطالبات	١٨	٢٢	٢٨	٢٩	٢٢	٢٤	٣٠	٤٣	٥٧
نسبة الطالبات	٠ر٥	٨ر٥	٧ر٦	٧ر٥	٥ر٤	٩ر٤	١ر٥	٩ر٥	٢ر٦

٩ ـ من تتبع اعداد الطالبات بهذه الكلية نلاحظ أن عددهن يتأرجح بين الزيادة والنقص مع ملاحظة الزيادة فى عـدد الطالبات فى بعض السنوات زيادة طفيفة حيث كان عددهن فى سنة ٥٠ـ٥١ (١٨) طالبة وأصبح عددهن (٥٧) طالبة فى سنة ٥٨ـ٥٩ وكانت نسبتهن الى مجموع الطلبة فى سنة ٥٠ـ٥١ (٥ ٠/٠) وأصبحت فى سنة ٥٨ـ٥٩ (٢ر٦ ٠/٠) وفى خلال هذه الفترة كانت نسبتهن تتذبذب فترتفع تارة وتنخفض أخرى ويرجع ذلك الى أن طبيعة الدراسة بالكليـة لاتتلاءم مع رقة الشـعور والاحساس المعهود فى الفتيات ٠

الفتاة المصرية تتطلع الى آفاق أوسع

ولم يقف نشاط الفتاة المصرية فى ميـدان التعليم عند حد التحاقهـا بالجامعات للحصول على درجة البكالوريوس أو الليسانس فحسب بل تطلعت الى آفاق أوسع وسعت الى مناهل أغزر علما وأوسع وأعلى ثقافة فأقبلت كثير من الطالبات على أقسام الدراسات العليا بالجامعات المختلفة يلتحقن بها وقد أثبتن جدارة وتفوقا مرموقا فنجد مثلا فى كلية الآداب جامعة القاهرة ثمان عشرة طالبة ينلن درجة الماجستير فى الآداب كما حصلت خمس طالبات على الدكتوراه ٠

كما أنه فى كلية العلوم نالت درجة الماجستير عشر طالبات وحصلت على درجة الدكتوراه ست طالبات ٠

وفى كلية الطب نالت درجة الدكتوراه ست طالبات ٠

وفى كلية التجارة نالت ست طالبات دبلومات من أقسـام الدراسات العليا بالكلية ٠

وقد عرضنا هذه الامثلة لتفوق الطالبات فى التعليم الجامعى على سبيل المثال لا على سبيل الحصر فهناك أعداد أخرى من المتفوقات فى الدراسـات العليا بالجامعات المصرية مادمنا قد طرقنا هذا الباب فجدير بنا أن نذكر أن بعض خريجات الجامعات بلغن مرتبة من التفوق والامتياز أدت الى ظهور العنصر النسائى بين القائمين بالتدريس فى بعض الكليات الجامعية ٠

ففى كلية الآداب بجامعة القاهرة وصلت احدى الخريجات الى وظيفة أستاذ كما وصلت أخرى الى وظيفة أستاذ مساعد بكلية الاداب بجامعة الاسكندرية وقد عينت خمس من خريجات كلية الآداب بجامعة القاهرة معيدات وعينت ثلاث أخريات فى هيئة التدريس بجامعة عين شمس ٠

وفى كلية الحقوق بجامعة القاهرة عينت احدى الخريجات فى وظيفة مدرس

وفى كلية الطب وصلت ثمان خريجات الى وظيفـة مدرس وعينت سبع وعشرون فى وظائف معيدات بالكلية ٠

وفى كلية العلوم وصلت خريجتان الى وظيفة أستاذ مساعد وخريجتان الى وظيفة مدرس بنفس الكلية وخريجة الى وظيفة مدرس بكلية الزراعة بجامعة القاهرة وخريجة الى وظيفة مدرس بكلية الطب بجامعة عين شمس وقد عينت أربع عشرة من الخريجات فى وظيفة معيد بالكلية ٠

وفى كلية الزراعة عينت خريجتان فى وظيفة معيد ٠

وفى كلية الطب البيطرى عينت خريجة فى وظيفة معيد ٠

وقد عينت احدى خريجات كلية الهندسة فى وظيفة مهندسـة بالمصانع الحربية

Journal of Education

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES

OF THE INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO

---

* Issued Quarterly in. (November-January-March-May).

* Publishes Essays and Research Dealing with Education, Teaching, and Related Fields.

* Materials for Publications to be addressed to Dr. Mohamed Kh. Barakat, Secretary of the Editorial Board, 13, Liberation Square, Cairo, Tel. 31486.

* All other correspondence to be addressed to ustaz Abd El Fattah El Miniawi. Executive Director at the same address.

* Annual subscription as follows :

Minimum Period of Subscription one year.

Membership	P.T. 84	
In Egypt and Sudan	P.T. 60	
reduced to	P.T. 40	for Students of Teacher Training Institutions.
Abroad	P.T. 75	

Price Per Copy

Egypt and Sudan	**P.T. 15**	**Palestine & Jordan**	**200 Mil.**
Syria and Lebenan	**200 L.P.T.**	**Iraq**	**200 Fils.**

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO.

EDITOR : Dr. ABD EL AZIZ EL-KOUSSY

4th Issue | May 1959 | Year XI

CONTENTS

